ÉTICAS **APLICADAS**
colección dirigida por
FRANCESC TORRALBA

ÉTICA DEL PROFESORADO

FRANCISCO ESTEBAN BARA

Herder

Francisco Esteban Bara

ÉTICA DEL PROFESORADO

Herder

Diseño de la cubierta: Caroline Moore
Edición digital: José Toribio Barba

ISBN DIGITAL: 978-84-254-4167-7
1.ª edición digital, 2018

Herder
www.herdereditorial.com

ÍNDICE

«El principito se fue a ver nuevamente las rosas […]. Sin duda que un transeúnte común creerá que mi rosa se os parece. Pero ella sola es más importante que todas vosotras, puesto que es ella la rosa que he regado. Puesto que es ella la rosa que puse bajo un globo. Puesto que es ella la rosa que abrigué con el biombo. Puesto que es ella la rosa cuyas orugas maté (salvo dos o tres que se hicieron mariposas). Puesto que ella es la rosa a la que escuché quejarse, o alabarse, o aun, algunas veces, callarse. Porque ella es mi rosa».

ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY, *El Principito*

Dedicado a Cristina, principita de nuestra rosa

A MODO DE INTRODUCCIÓN

Imaginemos que alguien se sitúa en una concurrida calle de alguna de nuestras ciudades y plantea a los viandantes la siguiente pregunta: ¿qué profesores quiere usted para sus hijos, nuestras escuelas, nuestra comunidad, para este mundo en el que vivimos? Podemos afirmar, y desearíamos no equivocarnos, que el cándido personaje recibiría una respuesta mayoritaria que se podría resumir en algo así como: «¡Qué quiere que le diga, quiero buenos profesores, los mejores posibles!». Y también podemos vaticinar con cierta seguridad que tras esa escueta y contundente contestación encontraríamos diversas interpretaciones. Una de ellas: habrá gente para la que los buenos profesores son aquellos que tienen muchos conocimientos, que saben explicar todo lo que saben, que están a la última en nuevas tecnologías y en novedosas corrientes pedagógicas, que motivan a su alumnado, que se entienden con las familias, que detectan y solucionan dificultades de aprendizaje, problemas de actitud y comportamiento, etc. En definitiva, auténticos profesionales, individuos cualificados y preparados para lidiar con cualquier circunstancia educativa que se les ponga por delante.

Otra interpretación posible y no menos importante que la anterior sería la que sigue: habrá gente que con eso de «excelentes profesores», los más sobresalientes que se puedan imaginar, se esté refiriendo a personas que encaran la tarea educativa con una mínima y consistente ética profesional. Cada vez más, y sin duda es bueno que así sea; se piensa que los buenos profesores son aquellos que cumplen con la deontología de la profesión docente, con el conjunto de compromisos y deberes que un profesor debe asumir, por ejemplo, en relación con sus alumnos, las familias de estos, los compañeros de trabajo, la propia profesión o la sociedad en su conjunto. En ese marco ético se reúnen cuestiones tan importantes y necesarias como son el ejercicio de la responsabilidad en todas las actuaciones que un profesor

realiza día tras día, la defensa de la veracidad y la objetividad a la hora de explicar las cosas, mostrar respeto ante la diversidad cultural y social, el compromiso con su formación permanente, etc. La lista de compromisos y deberes éticos del profesor de hoy en día puede llega a ser, como es lógico pensar, considerable.

Las dos apreciaciones anteriores son claras y manifiestas. A nadie con un mínimo de sentido común se le ocurriría defender lo contrario. Además, parecen ser las dos caras de una misma moneda, pues se necesitan la una a la otra para poder hablar de esos buenos docentes que queremos y necesitamos. Un profesor entendido en sus tareas como el que más, pero sin ética profesional, es un peligro andante; y un profesor que cumple con la deontología profesional a rajatabla, pero que adolece de las competencias que se le presuponen a un experto en educación, suele caer en la imprudencia y la temeridad. Es más, deberíamos preguntarnos si tanto el uno como el otro, que cojean de alguno de los aspectos esenciales señalados, son realmente profesores por mucho que se los denomine así.

Ahora bien, ser competente en una determinada profesión y comportarse según marcan sus particulares compromisos y deberes éticos constituyen las características necesarias de cualquier buen profesional en el que podamos pensar. Eso incumbe al buen médico, arquitecto, abogado, lampista o comerciante. Pero aquí no estamos hablando de otros profesionales, sino de profesores, y cabe preguntarse: ¿eso es todo y paramos de contar?, ¿son solo así los buenos docentes que queremos?, ¿es suficiente con que dispongan de conocimientos, habilidad y técnica, con demostrar competencia para despejar la incógnita de cualquier problema educativo que se les plantee y respetar las reglas éticas de la profesión?

Algo nos dice que no, siendo ese algo la propia experiencia. Por nuestras vidas han pasado profesores que cumplían con lo que se viene comentando, personas altamente cualificadas y que seguían al pie de la letra la ética profesional. En algunos casos, quizá nos habría gustado, por ejemplo, que hubieran explicado mejor las lecciones; en otros, acaso hubiéramos preferido ver mayor determinación en el cumplimiento de algunos compromisos éticos. Todo es mejorable en esta vida, sí, pero a fin de cuentas cumplieron con su papel, hicieron de profesores. Y sin embargo, hemos tenido otros que no han pasado por nuestras vidas, sino que se han quedado en ellas, que habitan en ese lugar íntimo y personal en el que

guardamos a nuestros buenos profesores. Allí están don Isidro, don Esteban, el profesor Tirso o la profesora Isabel; cada uno de nosotros tendrá su propia lista de nombres y apellidos, incluso de cariñosos motes y sobrenombres.

Ellos hicieron cosas imposibles de borrar de nuestras mentes o de suprimir de nuestras almas. Y bien sabemos que no estamos hablando de hechos mágicos o espectáculos sofisticados, sino de gestos típicamente humanos, sencillos y hermosos, tremendamente fructíferos e imposibles de olvidar. Los alumnos de Sócrates, por ejemplo, se sentirían conquistados por algo tan humano, espontáneo y fecundo como puede ser la pasión que un maestro pone en aprender sin buscar nada a cambio, sin esperar nada más que profundizar en el conocimiento de las cosas y disfrutar con ello. Se cuenta que mientras le preparaban el mejunje venenoso con el que habría de morir, estaba el filósofo griego ensayando con una flauta y cuando le preguntaron el porqué de tan extraño comportamiento, respondió que quería saber tocar esa melodía antes de morir.[1] Hechos similares podrían encontrarse en las vidas y obras de otros grandes maestros de la humanidad, pero no hace falta fijarse solo en los miembros de ese selecto club, también podemos mirar dentro de nuestros centros educativos. *Fulano* recordará las conversaciones personales que mantuvo con don Isidro, y que tanto lo ayudaron a tomar sabias decisiones; *mengano* evocará la paciencia con la que don Esteban acogía sus travesuras y chiquilladas, y la finura con la que consiguió enderezar un comportamiento que no era nada saludable; *zutano* rememorará el sentido del humor con el que el profesor Tirso relativizaba problemas que a simple vista parecían infranqueables, y con el que aprendió que otro mundo era posible; *perengano* cree, gracias a la profesora Isabel, que opinar sin conocer es un deporte de riesgo, que hablar sin saber es ponerse en evidencia.

Estos profesores, que tanto recordamos y tanto bien nos hicieron, nos ayudan a vislumbrar la envergadura y trascendencia del quehacer educativo. Ellos nos señalan que un docente puede ser algo más que un profesional competente y un férreo defensor de la deontología, y que puede conseguir resultados que van más allá del aprendizaje del temario de turno y del establecimiento de un clima escolar mínimamente respetuoso y simpático. Estos profesores nos incitan a pensar que la educación, siguiendo al eminente filósofo alemán Max Scheler, es sinónimo de humanización.[2] Nos

sugieren que educar tiene que ver con mostrar un especial interés por el alumno, esto es, ayudarlo, guiarlo, acompañarlo o como se lo quiera llamar; nos señalan que estamos ante una maravillosa aventura humanizadora, un extraordinario proceso que nos hace hombres y mujeres, un auténtico acontecimiento ético plagado de gestos y palabras que facilitan la transformación de todos los que allí se reúnen y, por supuesto, también del profesor.

La ética del profesorado que aquí se presenta se centra en este asunto ahora señalado. El principal objetivo es hincarle el diente a esa influencia educativa y personal que un profesor puede causar en sus alumnos y que produce maravillosos y admirables resultados. Bien mirado, con algo así es con lo que sueñan la gran mayoría de estudiantes de nuestras Facultades de Educación y equivalentes cuando manifiestan que quieren cambiar vidas, ser alguien especial para sus futuros alumnos, mejorar el mundo o aspiraciones similares. También es algo parecido lo que tratan de conseguir a diario, con mucho esfuerzo y ante un buen número de obstáculos, no pocos de los profesores que ya ejercen como tales.

Vamos a detenernos en varios capítulos que nos pueden ayudar a reflexionar sobre el tema que tenemos entre manos. El primero de ellos muestra a ese profesor que está en disposición de convertir la educación en una experiencia vital, en un acto humanizador. No se trata de presentar su anatomía, su estructura y las relaciones que se dan entre las partes que lo conforman, ni tampoco su fisiología, las tareas y funciones que realiza. Esas aproximaciones, o similares, son *intentonas* que nos conducen a cometer errores de bulto, principalmente concluir de manera ingenua que el buen profesor es así o asá, que funciona de esta manera y no de aquella otra. Don Isidro, don Esteban, el profesor Tirso, la profesora Isabel y tantos otros que nos marcaron son, si se puede decir así, profesionales misteriosos, un enigma y hasta una incoherencia para el tiempo en el que vivimos, que quiere etiquetar, clasificar y comparar todo lo que se le pone por delante. Parece más provechoso indagar en qué mueve a esos profesores a querer incidir en las vidas de sus alumnos; en qué anida en ellos para querer elevar el acto educativo hasta su máxima expresión. Desde aquí quizá veamos que todos esos buenos profesores no son tan dispares como pensamos, que hay algo que los une.

En el segundo capítulo, y una vez hayamos identificado qué es lo que motiva a esos profesores que logran incidir en su alumnado, veremos las posibles direcciones que dicha incidencia puede tomar. Que haya profesores que influyan en sus alumnos no conduce a que todos lo hagan de una única manera ni, sobre todo, por motivos parecidos. Eso de querer enriquecer a otras personas y de colaborar en la construcción de un mundo mejor pasa, irremediablemente, por defender cuestiones relacionadas con qué es una persona y cuál es ese mundo deseable que está por edificar. Dicho de otra manera, cualquier profesor que influye en su alumnado tiene ideas acerca de esas cosas y, a fin de cuentas, uno acaba educando según le dictan sus teorías personales, acaba haciendo lo que sus maneras de entender las cosas le señalan. Además, no sería de recibo mantenerse neutral ante un asunto tan importante, si es que eso de ser neutral se puede dar en realidad. Nos posicionaremos del lado de una de esas determinadas formas de pensar: la que, a nuestro entender, es más completa y ecuánime, la que representa con mayor fidelidad el acontecer humano y educativo.

El tercer capítulo situará la manera de pensar elegida en nuestro día a día, en nuestras escuelas e institutos, en la educación actual. Ya advertimos que aquí se presentarán cursos de agua, y hasta torrentes, contra los que habrá que nadar a contracorriente. No sabemos si son buenos tiempos para la lírica; lo que parece claro es que no es esta la mejor época para el profesorado que quiere emprender la aventura humanizadora que habíamos comentado, por lo menos para aquellos que, de una manera o de otra, comulguen con nuestro modo de ver las cosas. El cuarto capítulo lo dedicaremos a presentar posibles tareas que pueden realizar esos profesores que sí desean nadar a contracorriente, que sienten que la educación es algo diferente a lo que hoy en día se suele defender y promulgar. Quizá no sean placenteras ni estén demasiado recompensadas, pero constituyen tareas que vale la pena acometer para no rebajar el completo sentido de la tarea educativa. En el quinto y último capítulo presentaremos algunas propuestas que, desde nuestro punto de vista, podrían ser de interés para nuestras Facultades de Educación o equivalentes y, por supuesto, también para cualquier profesor que ya no se halla en la universidad, sino al pie del cañón queriendo trastocar, en el mejor sentido de la palabra, las vidas de sus esudiantes.

Dicho esto, vale la pena hacer un par de indicaciones antes de que sea demasiado tarde. La primera: este libro ha sido escrito pensando en los profesores de Educación Primaria y Educación Secundaria. Eso puede ocasionar que haya ideas, ejemplos, reflexiones, etc., con los que no todo el mundo se vea representado de la misma manera, ambos niveles educativos tienen muchas cosas en común, pero también pueden ser vistos como mundos aparte. Confiamos en el buen criterio del lector para adaptar y contextualizar todo lo expuesto según convenga, y no solo en relación con el nivel educativo, sino también con las particularísimas realidades educativas de cada lugar y momento. La segunda indicación: este libro no es un recetario ni un conjunto de fórmulas matemáticas que aplicar *urbi et orbi*. En las presentes páginas no se va a decir qué hacer aquí y ahora con un alumno en concreto que tengo ante mí. Quizá se pueda conseguir otra aspiración más propia de la filosofía de la educación y del pensamiento pedagógico, que, en definitiva, es de lo que aquí se está hablando, a saber: poder argumentar de una manera razonada por qué uno actúa de una manera y no de otra. La ética no da soluciones sino madurez argumentativa, y eso es, por lo menos a nuestro entender, lo que en último término permite tomar buenas decisiones.

Puede que resulte costoso disponer de profesores que influyan en sus alumnos, en el sentido más positivo y profundo de la expresión, armar toda una compañía de esos buenos docentes que queremos y necesitamos y con los que cualquier viandante puede soñar. Quizá sí, pero ¿no es verdad que sale más caro tener otro tipo de profesores?, ¿qué precio se paga a lo largo de la vida por haber tenido profesores que no hicieron nada más que explicar y evaluar, por no hablar de profesores, si es que se los puede denominar así, que podrían haberse dedicado a otros menesteres diferentes al de educar? Y aparte de eso, ¿no resulta tremendamente contradictorio, por no decir grotesco, que haya alumnos que piensen que los momentos importantes y felices vividos en la escuela fueron aquellos en los que sus profesores desaparecían de su vista? A lo mejor deberíamos proponernos algo: que esto último se redujese a la categoría de anécdota.

1 N. Ordine, *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*, Barcelona, Acantilado, 2013, pp. 75-76.
2 M. Scheler, *Sociología del saber*, Buenos Aires, Siglo Veinte, 1973.

EL PROFESOR INSUSTITUIBLE

Entrar sin querer y no querer salir

En el año 1995 se estrenó la película *Mr. Holland's Opus,* que en castellano fue traducida como *Profesor Holland*. El filme se centra en treinta años de la vida de Glenn Holland: las tres décadas que trabaja como profesor de música del Instituto de Educación Secundaria John F. Kennedy. La magistral interpretación del personaje en cuestión corrió a cargo de Richard Dreyfuss, quien fuera nominado al Óscar y al Globo de Oro al mejor actor ese mismo año. El profesor Holland y el centro educativo mencionado son ficticios, pero la historia que se cuenta parece ser tan real como la vida misma.

El joven Glenn, un desconocido pianista y cantante, entra en el mundo de la educación sin querer. Su aspiración, como la de casi cualquier músico, era la de convertirse en un reconocido compositor, pero las cosas no siempre salen como uno quiere. Así, pasa unos años intentando hacer su propia música, sentado al piano de bares nocturnos y salones de fiesta. El éxito no acaba de aparecer y la situación comienza a ser penosa. El bueno de Glenn y su encantadora esposa no alcanzan a cubrir sus sencillos gastos, y lo que resulta aún más agobiante para él, no dispone del tiempo necesario para crear su música. Requiere algún tipo de remedio, y convertirse en profesor de un centro educativo parece ser el más adecuado. Unas cuantas clases a la semana permitirían a Glenn matar dos pájaros de un tiro: ahorrar algún dinero y, lo que sin duda él más desea, tener tiempo libre para componer su música y convertir en realidad su soñada vida.

Sin embargo, hay algo con lo que no cuenta el protagonista. Eso del tiempo libre no suele correlacionar con dedicarse al mundo de la educación, por lo menos no para las personas que, como Glenn, se toman lo que hacen con un mínimo de seriedad. Los primeros días en el instituto le sirven a Holland para alimentar la sospecha de que eso de ser profesor quizá

consista en algo más que en preparar e impartir un puñado de clases, puede que también tenga que ver con formar parte de esa comisión, preparar aquel proyecto, atender a las familias, revisar el documento que algún colega deja encima de la mesa o cuestiones similares. Y lo más importante, presagia que los alumnos no se contentan con tener a un profesor que les explique la lección de turno y responda a sus posibles dudas en clase, intuye que todos y cada uno de ellos, usualmente de manera subrepticia e inintencionada, emiten un grito casi ensordecedor pidiendo ayuda.

Los presagios del profesor Holland se confirman en una maravillosa escena que se produce al principio de la película. Holland conversa de manera distendida con Helen Jacobs, a la sazón directora del instituto, y ese diálogo ayuda al cándido de Glenn a caer en la cuenta de dónde se ha metido en realidad. La directora Jacobs, que más tarde se convierte en su protectora y confidente, le manifiesta que ser profesor consiste en llenar las cabezas de conocimientos, sí, pero también significa actuar como una especie de brújula, como una persona que, por decirlo de alguna manera, señala algún norte, que determina alguna dirección para sus alumnos. Ello recuerda lo que dijo el magnífico retórico y estilista romano Marco Tulio Cicerón: «No basta con alcanzar la sabiduría, es necesario saber utilizarla», y lo que planteó John Ruskin, uno de los grandes representantes de la prosa inglesa, que tanto influyera en Mahatma Gandhi: «Educar a un niño no es hacerle aprender algo que no sabía, sino hacer de él alguien que no existía». Así, poco a poco, el profesor Holland, que no veía más que una parte de la tarea de educar, asume la completa realidad que le plantea su amiga Jacobs y se convierte en uno de los profesores de referencia del instituto, en uno de los más queridos y apreciados.

La película finaliza con una gran fiesta sorpresa que alumnos y exalumnos dedican al profesor Holland tras conocer que se jubila, aunque, todo sea dicho, no de manera voluntaria. Antes de esa fantástica celebración con la que podría soñar cualquier profesor, se escenifica una estupenda y breve charla entre el profesor Holland, o quizá entre Glenn, la persona que durante treinta años había sido profesor de música, y Bill, su querido compañero y profesor de gimnasia de aquel mismo instituto. Charlan como amigos, con el corazón, y lo hacen sentados en el taburete del piano del aula de música, de espaldas a ese instrumento que el profesor Holland había tocado tantas y tantas veces junto a sus alumnos.

> Es gracioso —dice Glenn Holland en un momento dado de esa conversación—, me metí en esto casi a la fuerza y ahora es lo único que quiero hacer. Tu trabajo, toda tu vida. Trabajas durante treinta años porque crees que lo que haces es lo mejor, crees que interesa a la gente. Después te despiertas una mañana y descubres que no, que estabas en un error, que eres prescindible.

Se pueden sacar muchas lecciones de esta película, sobre todo si uno es profesor o está aprendiendo a serlo. Por ejemplo, se puede aprender, o confirmar, lo complejo que es el día a día en un centro educativo, la cantidad de teclas que hay que tocar para conseguir que las cosas suenen mínimamente bien. Se puede concluir que no es posible enseñar todo a todos de la misma manera, que la diversidad del alumnado es un aspecto esencial que un profesor debe tener en cuenta. También se puede comprobar lo fructífero y motivador que resulta enseñar partiendo de lo que ya saben los alumnos cuando lo que se pretende es que aprendan cosas nuevas. Sí, uno de los grandes descubrimientos del profesor Holland es que para apreciar la música de Beethoven o Mozart es oportuno comenzar por la de The Beatles o la de Billie Holiday. Asimismo se puede aprender que el miedo y el castigo no suelen funcionar tan bien como la alegría, la tranquilidad y la cordialidad. Parece que el profesor Holland hubiera hecho suyas aquellas palabras de Albert Einstein que decían: «Lo peor es educar por métodos basados en el temor, la fuerza, la autoridad, porque se destruye la sinceridad y la confianza, y solo se consigue una falsa sumisión».

Sin embargo, hay algo que en la película aparece magníficamente representado y que sobresale por encima de todo lo dicho hasta el momento. Nos referimos a las diferencias que puede haber entre el profesor que considera que la tarea de educar consiste en el cumplimento de un contrato laboral, y el que piensa que esta tiene que ver con entregarse a dicha labor. Curiosamente, en el profesor Holland se concentran ambos tipos de profesor, pues él mismo entra en el mundo de la educación para cumplir con un compromiso firmado y acaba comprometido de verdad con su tarea.

Esta última lección que nos enseña Glenn Holland también nos la muestra de alguna manera Mark Thackeray en *Rebelión en las aulas*, John Keating en *El club de los poetas muertos*, Georges López en *Ser y tener* o William Hundert en el *El club del emperador*, por nombrar algunas de esas maravillosas películas de profesores. Y ni tan siquiera hace falta ir al cine: podemos encontrar profesores de carne y hueso que se dedican a su tarea en cuerpo y alma, y eso nos sitúa ante un asunto ciertamente interesante: ¿a

qué se debe que haya personas que se sientan atrapadas por la educación?, ¿qué es lo que tiene eso de ser profesor que puede conseguir que uno se maraville con lo que realiza hasta el punto de no desear hacer otra cosa? Desde luego, sería irrisorio pensar que se trata de una cuestión de fama o sueldo, y quien quiera ser profesor por alguno de esos dos motivos comete un error garrafal. Los profesores, por lo menos de momento, no suelen ser personas célebres ni forradas de dinero, y, todo sea dicho, quizá eso sea bueno.

Podría tener que ver con una suerte de anhelo personal y es lógico pensar de esa manera. Hay profesores que manifiestan haber escuchado la llamada de la educación en algún momento de sus vidas; unos empezaron a sentirla en su tierna infancia, cuando explicaban lecciones a sus muñecos, hermanos pequeños o compañeros de juego; otros se encandilaron de la educación más adelante y por multitud de motivos imaginables. Sin embargo, también es verdad que eso no sucede en todos los casos. El mismo Glenn Holland no es, en un principio, una persona inclinada hacia la tarea de educar, como tampoco lo son muchos de los estudiantes de Biología, Historia, Económicas, Derecho, Literatura y tantas otras carreras universitarias que, *voilà*, acaban trabajando en nuestras escuelas e institutos y llegan a ser magníficos profesores. Además, no hay que olvidar que un deseo puede evaporarse con rapidez, tan pronto como uno empieza a ponerlo por obra, cuando se cae en la cuenta de que entre tanta rosa también hay espinas. No nos engañemos: en el mundo de la educación, igual que en la vida misma, hay fracasos y reveses ante los que no es nada fácil mantener la vocación en pie y vigorosa.

Un profesor necesita anclarse a algo más que al hecho de que le guste estar con niños y jóvenes, al hecho de que le satisfaga explicar las cosas que sabe o al hecho de que lo agrade vivir en esas condiciones que se dan en el mundo educativo. Tales cosas u otras similares son condiciones de posibilidad, pero no todo lo necesario. Algo nos dice que cuando un profesor no quiere ser otra cosa que eso, cuando decide firmemente dedicarse a educar antes que a otras ocupaciones, es porque toma conciencia de haberse entregado a una causa noble, digna y buena, porque considera que está envuelto en una tarea que vale la pena realizar. Tanto es así que ese profesor no suele retirarse del camino si hay escollos que superar o apartar, y que difícilmente abandona si la situación no da fruto

desde el comienzo. Como el Sísifo de Albert Camus, ese docente asume que la felicidad que produce educar a otras personas hay que buscarla, en demasiadas ocasiones, entre la frustración y la decepción.

Por supuesto, y no sin falta de razón, también se podrían dar argumentos parecidos con respecto a muchas otras profesiones, pero hay algo de verdad en que, quizá, tal y como anuncia George Steiner:

> El deseo de conocimiento, el ansia de comprender, está grabada en los mejores hombres y mujeres. También lo está la vocación de enseñar. No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros; inducir en otros el amor por lo que nosotros amamos; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos: esta es una triple aventura que no se parece a ninguna otra.[1]

Esa aventura de la que habla el reconocido profesor francés, y que en la introducción hemos llamado humanizadora, no es cualquier cosa. Vale la pena detenerse en ella para vislumbrar su magnitud, para comprender cómo es que alguien que ni tan siquiera quería embarcarse en ella, acaba prendido y trastocado.

Conquistar mentes y corazones

Parece ser que hemos llegado al lugar desde el que podemos explicar por qué hay profesores que se sienten atrapados por la educación, esto es, empujados a involucrarse en las vidas de sus alumnos. Y no por cualquier motivo, sino para elevarlos y encaminarlos hacia una mayor plenitud o, si se prefiere, para ayudarlos a ser mejores de lo que son, en el sentido más amplio y profundo del término, y es que, ¡estaría bueno que un profesor quisiera hacer lo contrario! Uno de los grandes filósofos del diálogo, Martin Buber, describe con maravillosas palabras lo que puede sentir un profesor que encara dicha tarea cuando se sitúa delante de sus alumnos: «Estos chicos —no los he buscado; he sido colocado aquí y tengo que aceptarlos como son —pero no como son ahora en este momento, no, como ellos *realmente* son, como pueden llegar a ser. Pero, ¿cómo puedo encontrar lo que hay en ellos?, y ¿qué puedo hacer para darle forma?».[2] Esa misteriosa inquietud espolea al profesor y despierta en él un presentimiento que ya se ha comentado, pero sobre el que vale la pena insistir, esto es, que su tarea va más allá de explicar matemáticas, biología o informática, que su quehacer trasciende su conocimiento pedagógico y su pericia didáctica o, si

se prefiere, que todo su repertorio de competencias profesionales y personales puede quedar en agua de borrajas.

Aquí ya no se trata de hacer algo a un grupo de alumnos, bien sea explicarles materias, organizar escenarios en los que se encuentren cómodos y motivados, o conseguir recursos para que aprendan más y mejor. Aquí se trata de hacer algo con ellos, con esas personas que están en tránsito, convocadas a ser mejores de lo que son, sí, pero de una manera que ni conocemos ni sabemos cómo es. Quizá por eso afirmaba John Dewey que «la tarea de educar determinadas cosas es delegada a un grupo especial de personas».[3] Se puede pensar que esa necesidad de hacer algo con los alumnos, que no deja de ser una manera más de referirse al sentido ético del hecho educativo,[4] se activa de manera automática cuando uno pone el pie en la escuela o el instituto, incluso que es algo que viene de fábrica, que ya está instalado en todo aquel que desea ser profesor. Sin embargo, no es siempre así; de hecho, casi nunca es así.

El compromiso de implicarse en las vidas de los alumnos, esa suerte de obligación que nadie impone pero que se contrae hasta las últimas consecuencias, aflora cuando el profesor establece una especial relación con ellos, cuando crea e instaura una conexión típicamente educativa. El gran pedagogo de la Ilustración Jean-Jacques Rousseau hablaba de una relación de amistad, de un afecto desinteresado que se robustece y florece con el trato personal.[5] Sobra decir que esa idea no ha caído en saco roto, en especial durante los últimos años. No sería arriesgado apostar por que la aspiración de no pocos profesores y, dicho sea de paso, también de padres y madres consiste en establecer relaciones con sus alumnos que tienen mucho que ver con la confraternidad, el compañerismo y la camaradería. Sin duda, eso está borrando del mapa la hostilidad, la desafección e incluso la rivalidad, legendarios quistes del acontecimiento educativo, aunque al mismo tiempo ha generado problemas nuevos. Más adelante los trataremos con detenimiento, y veremos el enredo en el que se meten esos profesores *majos* que quieren *enrollarse* más de la cuenta.

Esos vínculos que los docentes establecen con su alumnado también pueden entenderse como relaciones de cuidado.[6] Ciertamente, el quehacer del profesor tiene mucho que ver con ello; en su tarea viene inscrito el asistir a los estudiantes con una buena dosis de diligencia y atención. Cuando falta el cuidado o el miramiento, el trabajo del profesor se convierte

en algo oficinesco, y la influencia educativa que puede ejercer en sus alumnos se desvanece y burocratiza. Sin embargo, con el cuidado pasa algo parecido a lo que sucede con la amistad, pues es difícil calibrar su peso adecuado y fácil poner más carga de la necesaria en uno de los extremos de la balanza. También más adelante trataremos con detalle este asunto.

Hay otro tipo de relación que el profesor puede entablar con sus alumnos, un nexo que no es el de la amistad ni tampoco el asistencial, aunque, como ya se ha dicho, hay algo de ambas cuestiones en el acto educativo. Sobre ese vínculo al que ahora nos referimos se viene hablando prácticamente desde que empezó la búsqueda del buen maestro, desde la Grecia clásica.[7] Platón, inspirado en la figura de Sócrates y en su crítica a Protágoras, concibe al profesor como aquel que establece una relación de amor con sus alumnos. La sombra platónica, también en este sentido, es demasiado alargada: se percibe en la propuesta de Paulo Freire, uno de los mayores referentes teóricos de la educación del siglo XX, y se advierte en un buen número de planteamientos educativos actuales.[8] Sí, hoy también suele pensarse que el profesor debe querer a sus alumnos, si es que, claro está, desea ejercer algún tipo de influencia en ellos. Obviamente, no es el amor que puede sentir por su pareja, progenitores, descendientes, conciudadanos, etc. Es un querer diferente, aunque sigue siendo un tipo de afecto, inclinación y entrega hacia alguien, por eso precisamente lo llamamos amor y no de otra manera. Valdría la pena recordar en este momento a don Isidro, don Esteban, el profesor Tirso o la profesora Isabel, es decir, a todos esos profesores que nos marcaron y llevamos con nosotros. Sin demasiado esfuerzo, podríamos concluir que ellos nos querían de alguna manera, o eso es lo que nos demostraron día tras día.

Este modo de pensar, que tiene una lógica aplastante, ha sido un río caudaloso en el pensamiento pedagógico y ha provocado el nacimiento de afluentes por todos conocidos. El profesor que ama a sus alumnos es el que está lleno de valores, el que atesora un carácter o una manera de ser particular, el que tiene un perfil personal encomiable o aspectos similares. La investigación educativa que trata de presentar la hechura del maestro que ama a sus estudiantes ha sido y es considerable.[9] Todo ello está muy bien y, sin embargo, ya sabemos lo que sucede con las cosas del querer. Que uno ame a otro no conduce a que el otro ame al uno, ¡ojalá fuese así! El amor no correspondido no es una alucinación, sino una realidad, por cierto, nada

agradable. No es atrevido decir que no todos los profesores que quieren a sus alumnos son recompensados de igual forma. Puede haber profesores que de una manera o de otra quieran a sus alumnos, que además traten de demostrárselo a la mínima ocasión y que, sin embargo, no consigan influir en ellos como hubiese sido de esperar, incluso que pasen desapercibidos. Bien mirado, no se puede afirmar que aquellos profesores que no nos han marcado hayan sido personas que no nos han querido.

Hay otra manera de concebir la relación educativa que consigue aclarar esta embarazosa situación, y a ella se han dedicado eminentes pensadores a través de maravillosos escritos.[10] El gran filósofo español Manuel García Morente la describe con claridad cristalina:

> el verdadero amor pedagógico no es del maestro a los niños, sino el de los niños al maestro; y uno de los rasgos esenciales del maestro, acaso el más importante, consiste en ese poder sugestionador, cautivador, que hace del alma del maestro como un foco de atracción hacia el cual convergen las almas de los niños, que hallan en él un guía amado y admirado.[11]

El profesor, así entendido, no se contenta con querer a sus alumnos, sino que busca ser querido por ellos, pretende que sean ellos los que se enamoren de él por lo que tiene, lo que es, lo que representa, lo que hace, lo que piensa…, tiempo habrá de verlo. El profesor así concebido es: «Alguien de quien uno puede pensar que le gustaría llegar a ser como él, hecho que no tiene que ver con la ambición, sino con algo parecido al amor, al eros».[12] Volvamos una vez más a don Isidro, don Esteban, el profesor Tirso, la profesora Isabel, o cualquiera de esos grandes profesores que tanto nos marcaron. Desde este punto de vista, podemos comprender que no solo nos querían, sino que consiguieron que, de una manera o de otra, los quisiéramos nosotros a ellos.

Ahora bien, ese vivir tratando de enamorar a los alumnos no es nada fácil. Como muy bien sugiere el profesor Ibáñez-Martín, eso de encender un fuego, de despertar el amor de otros, es mucho más complicado que llenar vasos o dedicarse a enseñar sin más.[13] Entre varios, sobresalen dos desafíos a tener en cuenta. El primero es estar dispuesto a ser removido y renovado. Y no se trata de alteraciones sin trascendencia, sino de cuestiones íntimas y personales, de gran calado. El profesor que busca el amor de sus alumnos provoca la aventura humanizadora de la que venimos hablando, genera una especie de andanza quijotesca en la que nadie acaba igual que empieza,

incluido él mismo. Desde este punto de vista, el vínculo que un profesor establece con sus alumnos se asemeja a una relación terapéutica, en tanto que todos los implicados consiguen alcanzar un nuevo estado, se supone que mejor que el anterior.[14] Dice un conocido proverbio hindú: «con mis maestros he aprendido mucho, con mis colegas más, con mis alumnos todavía más». Ciertamente, es revelador escuchar a esos educadores que han conquistado a sus estudiantes cuando se refieren a lo mucho que aprenden de esos pequeñajos o jovenzuelos, a los cambios que esas personas han provocado en sus formas de ser, pensar y hacer, a la fuerza con la que tambalean y hasta derriban aquellos pilares que parecían inamovibles e imposibles de demoler y, en definitiva, a lo diferentes que son gracias a ellos.

El segundo desafío es de carácter artístico. El profesor no realiza una tarea cualquiera, sino que trabaja con personas, y más importante que eso, obra en personas. Sobra decir lo imprevisible, laborioso y maravilloso que es comprometerse con dicha labor. Quizá por eso, conseguir algo de perfección en los alumnos se asemeje más al trabajo de un artista que al de cualquier otro profesional. Amar es un arte, acaso por ello se suele decir que educar también lo es.[15] La artesanía se refiere al deseo de realizar las cosas bien, de la mejor manera posible, así, sin más pretensión que esa. Incluso cuando no se dispone de los recursos necesarios ni se disfruta de las condiciones adecuadas, cuando no se tiene todo controlado y maniatado, el artesano mantiene a flote el deseo de realizar el trabajo bien hecho. No se trata de una cuestión de satisfacción personal, de manía por la perfección o de evitar la frustración; se trata más bien de aceptar que uno está envuelto en un acontecimiento ético, en una especie de compromiso con aquellas personas que tienen derecho a ser mejores de lo que ahora son.

Ahora bien, el artesano de la educación que aquí se está presentando facilita que las cosas sucedan de la mejor manera posible para que acabe ocurriendo algo asombroso: que sus alumnos lo superen. El verdadero discípulo, decía Aristóteles, es el que aventaja a su maestro. Cuando un profesor está orgulloso de sus estudiantes no es tanto por los éxitos que hayan podido conseguir o por los obstáculos que hayan sido capaces de superar, sino porque se han convertido en personas de las que vale la pena enamorarse, personas con ideas, sentimientos, actitudes y maneras de funcionar que son dignas de admiración. Decía el dramaturgo alemán

Friedrich Hebbel que «en el arte, el hijo instruye al padre, la obra al maestro». Algo así de curioso le sucede a un profesor: debe conquistar a sus alumnos para acabar prendido de ellos como el artista debe entregarse a su obra para poder enamorarse de ella.

Y sin embargo, es fácil advertir que no todos los profesores que tratan de enamorar a sus alumnos, y realmente lo consiguen, lo hacen de la misma manera ni por los mismos motivos, y por lo tanto, que no todos los profesores quieren acabar enamorados de un mismo arquetipo de alumno, si se puede decir así. Hay profesores con planes distintos, esto es, con proyectos morales determinados que consiguen conquistar las mentes y almas de sus alumnos y que hablan de vivir de unas maneras y no de otras. Es momento de conocer esas distintas aspiraciones, no para identificarlas en una especie de muestrario o escaparate, tampoco para situarse ante ellas con una postura imparcial, sino para asumir las consecuencias que acarrea afiliarse a una y no a otras.

1 G. Steiner, *Lecciones de los maestros,* Madrid, Siruela, 2004, p. 173.

2 M. Buber, *Between Man and Man,* Londres, Collins Cear-Type Press, 1973, p. 141.

3 J. Dewey, *Democracy and Education,* Nueva York, Macmillan Company, 1916, p. 11 [trad. cast.: *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación,* Madrid, Morata, 2010].

4 F. Bárcena y J.-C. Mèlich, *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad,* Buenos Aires, Miño y Dávila, 2014. M. Martínez, *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela,* Bilbao, Desclée de Brouwer, 1998; B. Román (coord.), *Por una ética docente,* Baracaldo, Grafite, 2003.

5 J.-J. Rousseau, *Emilo, o De la educación*, Madrid, Alianza Editorial, 1990.

6 Sobre esta perspectiva destaca la obra de Nel Noddings, y entre otros escritos: N. Noddings, *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter,* Buenos Aires, Amorrortu, 2009.

7 H. McEwan, «Narrative reflection in the Philosophy of Teaching: Genealogies and Portraits», *Journal of Philosophy of Education,* 45(1), 2011, pp. 125-140.

8 L.S. Goldstein, «Love, Love and More Love for Children: Exploring Preservice Teacher's Understandings of Caring», *Teaching and Teacher Education,* 22(1), 2000, pp. 861-872.

9 Entre otros: J. Trent, «Four years on, I'm ready to Teach": Teacher Education and the Construction of Teacher Identity», *Teachers and Teaching,* 17(5), 2011, pp. 529-543; S. Caires, L. Almeida y D. Vieira, «Becoming a teacher: student teacher's experiences and perceptions about teaching practice», *European Journal of Teacher Education,* 35(2), 2012, pp. 163-178; A. Swennen, K. Jones y M. Volman, «Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development», *Professional Development in Education,* 36(1-2), 2010, pp. 131-148.

10 Entre otros: G. Gusdorf, *¿Para qué los profesores?*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1969; R. Vinz, *Composing a Teaching Life*, Portsmouth, Boynton/Cook, 1996; C. Higgins, *The Good Life of Teaching. An Ethics of Professional Practice*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2011; G. Steiner, *Lecciones de los maestros*, *op. cit.*
11 M. García Morente, *Escritos pedagógicos*, Madrid, Espasa-Calpe, 1975, p. 126.
12 G. Steiner y C. Ladjali, *Elogio de la transmisión*, Madrid, Siruela, 2005, p. 129.
13 J.A. Ibáñez-Martín, «¿Llenar el vaso o encender el fuego?», en *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*, Madrid, Dykinson, 2017, pp. 27-50.
14 G.A. Scott, *Plato's Socrates as Educator*, Nueva York, SUNY Press, 2000.
15 Dos interesantes reflexiones al respecto pueden encontrarse en E. Fromm, *El arte de amar*, Barcelona, Paidós, 2004 y en J. Urra, *El arte de educar*, Madrid, La Esfera de los Libros, 2006.

EL PROFESOR Y SUS FORMAS DE ENAMORAR

El amor está en el aire

El cantante nacido en Escocia y de nacionalidad norteamericana John Paul Young editó en 1978 su famosa canción *Love is in the air,* y desde entonces no ha dejado de sonar a lo largo y ancho de este planeta. Es uno de esos temas musicales que trascienden la época en la que vieron la luz, que tienen una energía inagotable y consiguen que hasta el más pintado mueva el esqueleto cuando la escucha. Su melodía engancha y su letra llama nuestra atención. «El amor está en el aire, en todos los sitios en los que miro, el amor está en el aire, en cada suspiro y en cada sonido. Y no sé si estoy siendo un tonto, no sé si estoy siendo sensato, pero es algo en lo que debo creer, y está ahí cuando te miro a los ojos». Eso dicen las dos primeras estrofas de la susodicha canción; el resto de ellas incide en la misma idea: en que el amor se puede hasta respirar, y eso llega a condicionar la vida de las personas.

Si a Young le diera por pasearse por nuestras aulas y se cruzara con alguno de esos profesores que hemos calificado de «insustituibles», podría ver lo bien que calza su famoso tema en el ámbito educativo, como si fuese la horma de su zapato. Esos magníficos profesores que consiguen conquistar a sus alumnos respiran un aire de amor y, en consecuencia, viven movidos por algo que es típicamente humano, esto es, el intenso sentimiento de afecto, inclinación y entrega hacia otros; en nuestro caso, hacia el alumnado. Ahora bien, ¿cómo respiran el amor los profesores que enamoran?, ¿cómo se comportan sus pulmones y su tráquea, o con cuáles de las sustancias que componen ese misterioso aire se quedan? No es lo mismo respirar amor que atmósfera terrestre, y es de imaginar que no todos los buenos profesores absorben y expelen el amor de la misma manera. Asimismo, es de suponer que esas diferentes modalidades de inspirar y aspirar amor tienen consecuencias diversas en la influencia que un profesor

puede ejercer en sus alumnos. En este terreno también hay de todo, amores que cautivan, otros que duelen e incluso, y como dice el popular refrán, hay amores que matan, de amor, se entiende.

Para dar respuesta a estas preguntas, que es el objetivo del presente capítulo, resulta conveniente averiguar antes de dónde procede ese aire, esto es, si se origina fuera, alrededor de los centros educativos o dentro de las cuatro paredes que las delimitan. Don José Ortega y Gasset, en los años treinta del siglo pasado, señaló algo que se halla en consonancia con *Love is in the air*, no para que nos pusiéramos a bailar, sino para que danzaran nuestras neuronas, que es más saludable si cabe. Lo llamó «principio de educación» y decía que «la escuela, como institución normal de un país, depende mucho más del aire público en el que íntegramente flota que del aire pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros».[1] Sigamos la pista que nos daba el gran filósofo madrileño.

Sin duda, ese aire público tiene mucho peso. Más del que usualmente se le suele otorgar. La escuela, para no pocas personas y quizá hoy más que nunca, debe permanecer con los ojos bien abiertos, debe captar qué sucede fuera de ella para, antes de que sea demasiado tarde, introducirlo en sus planes educativos. Y ese aire público ha traído consecuencias. Así, junto con las constantes actualizaciones de las didácticas propias de cada área de conocimiento, el profesor debe enseñar a gestionar conflictos en el aula, a convivir en entornos multiculturales, a apreciar y valorar la inclusión y la equidad, a hacer uso de las inteligencias múltiples, etc., a trabajar de manera conjunta, a utilizar el más avanzado artefacto tecnológico, a evaluar a través de la última moda y tantas otras cosas.[2] Este panorama, sin duda, garantiza una educación práctica, efectiva y eficiente, acorde con su realidad, pero también puede avalar la inutilización de otra educación valiosa, aunque quizá no tan rentable para esos ojos tan preocupados con la acomodación a lo que sucede fuera de la escuela.

Algo así pensaría Glenn Holland, aquel insustituible profesor de música del que ya hablamos. Volvamos un momento a aquella película, casi al final, en el que se produce una curiosa y llamativa escena. Gene Wolters, el director que sustituye a la entrañable Helen Jacobs, y un magnífico representante de la educación adaptada al medio, de una escuela que desprenda utilidad por todos sus poros, jubila a nuestro querido protagonista. La escuela, declara aquel director ante el profesor Holland,

debe enseñar a sumar y restar, a leer y escribir y, en definitiva, a lo que se lleva fuera y resulta provechoso para los alumnos. Ya no hay espacio para cuestiones como la apreciación musical, aquella asignatura que durante tantos años impartió el profesor Holland. «Bien —le responde el bueno de Glenn—, ¿y de qué sirve saber leer y escribir si uno no tiene nada que escribir y no sabe qué es lo que vale la pena leer?». Algo nos dice que no pocos profesores de carne y hueso se habrán visto en semejante tesitura, sobre todo hoy en día. No deberíamos quedarnos a medias con aquel «principio de educación» del que hablaba don José Ortega y Gasset. A lo dicho anteriormente, el magnífico filósofo añadía que «solo cuando hay ecuación entre la presión de uno y otro aire la escuela es buena».[3] Dicho de otra manera, cuidado con empecinarse con la adaptación a la realidad y conseguir así que la escuela se despreocupe de cosas tan típicamente escolares como es la apreciación y admiración por la música.

Lo que sucede en el ámbito didáctico y curricular también acontece en el terreno moral, de los valores, humanístico o como se lo quiera denominar. En este asunto, que es el que nos interesa, la escuela también depende del aire público, pues bracea en ese ambiente. Y en este punto ya deberíamos hablar en plural, asumir que hay más de una corriente posible. Se pueden encontrar tantas maneras de pensar en la educación moral como profesores, y es que quien más, quien menos, guarda una interpretación personal y particular en la mollera y hasta en el alma. Sin embargo, no es menos cierto que todas ellas pueden reunirse en dos versiones, en un par de concepciones que han venido a erigirse como las enseñas del asunto. Antes de presentarlas de manera somera —más tarde tendremos tiempo de profundizar en ellas—, vale la pena señalar algo: no estamos ante ideas flamantes y originales. A poco que se reflexione, es fácil darse cuenta de que nos encontramos ante modos de pensar que vienen de lejos, quizá por eso son tan robustos y difíciles de derribar. Se trata de cuestiones clásicas, tanto porque se hunden en un pasado como porque nunca acaban de expresar lo que tienen que explicarnos, es decir, porque aún hoy nos tienen en vilo, pensando en eso que tratan de decir. Aquellos que echan por la borda todo lo clásico porque consideran que son asuntos entumecidos y mustios deberían pensar en esta última acepción. Mal que les pese, hay cuestiones clásicas que son tremendamente actuales, pero ese es un tema que ahora no toca tratar.

Uno de esos magníficos postulados proviene del liberalismo,[4] especialmente de la filosofía kantiana y de la concreción que hace de ella el filósofo norteamericano John Rawls, para muchos el máximo representante de la teoría liberal contemporánea. Esta manera de pensar ensalza la autonomía y libertad moral de la persona. Y ese enaltecimiento no se promueve por cualquier razón, sino para ser considerado, acatado y honrado como merece. Hay quienes han defendido dicho respeto de manera contundente y han advertido de los peligros que conlleva saltárselo a la torera. Reflexiones como las de Jean-Jacques Rousseau, Karl Marx, Friedrich Nietzsche o Michel Foucault presentan posibles escenarios en los que la autonomía y la libertad moral de la persona son coaccionadas y violentadas, donde la alienación, el despotismo y el avasallamiento campan a sus anchas. Por supuesto, habrá personas para las que estos ilustres pensadores tienen más razón que un santo, y otras para las que se trata de autores que ven fantasmas donde no los hay. Eso no importa ahora; lo interesante es reconocer la lectura que la educación hace de este discurso por todos conocido. Si toda persona es un ser autónomo y libre y, ciertamente, eso merece el mayor de los respetos posibles, la educación debe plantearse precisamente de ese modo, es decir, dignificando esas invulnerables propiedades de la naturaleza humana. El hecho educativo, dicho de otro modo, no es sino dedicarse con esmero a la autonomía y libertad moral de cada alumno, protegerlo de cualquiera que, ostensible o subrepticiamente quiera atraparlo entre sus manos, resguardarlo de esos discursos de poder, que diría Foucault, o de esas verdades platónicas que marcan el camino y solo han visto los que han salido de la caverna, o eso dicen. Esa idea que ya es demasiado familiar, y que dice algo así como que la escuela debe dedicarse a educar personas únicas e irrepetibles, bebe de la fuente ahora presentada.

Sobra decir que hay muchos profesores que enarbolan esta bandera, que consideran que, ante todo y sobre todo, están la autonomía y la libertad del alumno y que eso es algo que merece un respeto absoluto. Esta es, sin duda, una buena manera de acometer la aventura humanizadora educativa, y también, todo sea dicho, una acertada forma de enamorar al alumnado. No resulta demasiado complicado prendarse de aquella persona que nos respeta tal y como somos y que nos aprecia según vamos siendo, es decir, según nosotros mismos, en libertad, consideramos ser. Dicho de otra manera, es

fácil enamorarse de aquel profesor que está allí para admirar cómo vamos creciendo, para proteger nuestra libertad y autonomía moral, para que vayan floreciendo y dando sus frutos sin que sean coartadas por nada ni por nadie.

El segundo postulado teórico proviene de la tradición aristotélica. Se trata de un portentoso legado que fue heredado por pensadores de la talla de Georg Wilhelm Friedrich Hegel y mantenido por importantes autores más cercanos a nosotros que, aunque muy a su pesar, han sido catalogados como comunitaristas.[5] Sin el ánimo de ser exhaustivos, por lo menos de momento, desde este punto de vista, ya se puede sospechar, se otorga una considerable importancia a la comunidad, es decir, al grupo del que forma parte un cierto número de personas, sean las que sean. Que un conjunto de individuos decida agruparse o dispersarse no es algo anecdótico o fruto de una ocurrencia. Si así fuese, no podríamos explicar lo que estamos haciendo desde hace siglos, esto es, a qué se debe que formemos comunidades o qué es lo que nos ha picado cuando desorganizamos aquellas que ya estaban creadas. Una comunidad de personas no se forma por casualidad, sino porque esos individuos están vinculados y unidos por características o intereses más o menos compartidos. Por algunas razones se crean, por ejemplo, una comunidad lingüística, una económica, una religiosa y hasta una comunidad de vecinos. Y por supuesto, por algunos motivos también se conforma una comunidad moral. Esta última tipología, que es de las que aquí nos interesan, posibilita entre otras cosas que las generaciones más jóvenes crezcan y se desarrollen, moralmente hablando, o, si se prefiere, que se afilien y adhieran a los valores propios de la comunidad a la que pertenecen.

A esta idea se acoge un buen número de profesores. Y es que resulta muy lógico pensar que la educación, por lo menos la que se ofrece en las primeras etapas, sirve precisamente para que las nuevas generaciones se identifiquen con un determinado grupo de personas, para enseñarles a vivir con los valores que forman parte de su comunidad. En definitiva, que la educación es una suerte de rito de iniciación y preparación para formar parte de una comunidad moral. Enseñar eso también es emprender la aventura humanizadora educativa y, al igual que la idea anteriormente presentada, una óptima manera de enamorar al alumno. «¡Qué difícil resulta olvidarme de aquel profesor ejemplar que encarnaba los valores que trataba de enseñarnos!», dirán algunos; «¡qué suerte haber estado en manos de

aquella profesora que, como quien rescata a alguien en medio de un bosque, me mostró la vereda moral que debería transitar!», dirán otros.

Pues bien, que un profesor quiera enamorar a sus alumnos respetando su autonomía y libertad moral no está reñido con que quiera lograr tal cosa enseñándoles, mostrándoles y hasta haciéndolos degustar los valores de la comunidad a la que pertenecen. No es esta una situación maniquea ante la que haya que elegir, ni nada parecido. Ambas intenciones no son contradictorias, sino perfectamente compatibles. Es más, si una de ellas no está presente o no se encuentra en el lugar que le toca ocupar, la educación íntegra y completa de la persona se va al traste. No hace falta poner ejemplos, todos sabemos cómo son esas personas que han recibido una educación fundamentada en el elogio de su autonomía y libertad moral o cómo funcionan aquellos individuos que han sido objeto de una educación que censuraba ambas cuestiones.

La situación actual y la de los últimos años, por lo menos a nuestro entender, no es la más afable y apacible de todas. Una de las ideas ha adquirido mayor protagonismo, se sobrepone y antepone a la otra, y eso anula la saludable y beneficiosa convivencia de ideas. Esta realidad dificulta, como se decía más arriba, el poder conseguir una educación íntegra y plena o, si se prefiere, complica que un profesor consiga enamorar a sus alumnos de las mejores maneras posibles, es decir, de esas que calan de por vida y tanto bien producen. Nuestro diagnóstico es el siguiente: la idea que defiende la autonomía y la libertad moral del alumno ha adquirido un carácter casi prioritario, y eso ha conllevado la subestimación de su natural compañera de viaje, la de la idea que aprecia el relieve que tiene la comunidad en el desarrollo moral de una persona. Dicho de otra manera, nos parece que el actual clima educativo, ese aire que flota y respira un número significativo de maestros, ensalza la autonomía y la libertad moral del alumno y descuida el hecho de que ese alumno también es miembro de una comunidad moral. El remedio que proponemos es este: modificar o limitar, que no anular, el alcance que está teniendo la defensa de la autonomía y la libertad moral del alumno para conseguir una compensación necesaria y, sobre todo, para no caer en el error de considerar a la persona como un ser autónomo con respecto a su comunidad.

Grosso modo, ya tenemos las cartas de presentación de los dos grandes planes morales a los que, según nuestro parecer, puede inscribirse cualquier

persona que se disponga a educar a otra. Pero no nos contentemos con ello, es necesario profundizar en dichos proyectos. Es preciso identificar los fundamentos en los que se sustentan las actuaciones de un profesor, por lo menos del que ejerce algún tipo de influencia educativa y personal en sus alumnos y, sobre todo, vislumbrar las razones por las que una educación ha ganado terreno a la otra. En el ámbito educativo, como en otros tantos terrenos, puede pasar una cosa: que uno se envalentone con unas ideas sin apenas darse cuenta de lo que se pierde al abandonar otras.

Un plan moral, ¿para quién?

El primer asunto que deberíamos tratar quizá sea el principal de todos, esto es, el que explica qué es un individuo desde el punto de vista moral y, más concretamente, qué relación hay entre la persona y los valores, sean estos los que sean. Es lógico pensar que las explicaciones que se pueden dar acerca de este asunto son determinantes para la tarea educativa, pues aliarse a unas dirige tan maravillosa labor hacia un lugar determinado y vincularse a otras la conduce hacia otra parte.

El liberalismo moral nos invita a pensar en la persona de una manera ciertamente sugerente. Según sus seguidores, este modo de razonar facilita que la educación que se lleva a cabo en nuestros centros educativos sea más justa y equitativa. ¿Y quién podría defender que la educación no debe ser precisamente eso? John Rawls, acaso quien mejor haya manejado las aportaciones kantianas sobre la igualdad y el respeto a la dignidad humana, nos ofrece una explicación posible y, todo sea dicho, muy didáctica.[6] Las personas, y los alumnos lo son, deben ser concebidas como seres libres y autónomos y, sobre todo, deben ser pensadas sin diferencias entre ellas. Para conseguir tal cosa, que ciertamente puede representar un auténtico galimatías intelectual, es bueno, por un lado, ubicarlas en lo que el propio Rawls denomina la «posición original». Ese lugar imaginario es un emplazamiento básico o inicial, una especie de casilla de salida. Y por otro lado, es recomendable colocarse un «velo de la ignorancia», una suerte de mantilla que nos impide conocer las circunstancias o contingencias en las que cualquier persona se vea envuelta, para, en último término, no poder evaluar y enjuiciar las eventualidades que lo puedan afectar o condicionar. Si hacemos lo contrario, si observamos a las personas sin dicho velo, ya no

podemos imaginarlas en su posición original, sino en una casilla del tablero cualquiera, y eso significa concebirlas a partir de cuestiones que las diferencian o las clasifican. Y ya sabemos que no todas las cuadrículas del tablero de la vida son iguales, que es más cómodo estar en unas antes que en otras, incluso que es más beneficioso partir de unas antes que de otras para que la partida vital salga mejor. Además, andar entre personas sin ese velo ficticio nos impide pensar en otra importante cuestión, y es que cada persona es de una determinada manera pero podría haber sido de otra diferente y hasta opuesta. Dicho de otra forma, olvidamos con demasiada facilidad que la vida se parece mucho a un sorteo y que, como si de una lotería natural se tratara, unos son agraciados con unas cosas y otros son favorecidos con otras. Tampoco solemos recordar que esa misma rifa deja a mucha gente, demasiada, sin premio alguno, individuos que se preguntan qué han hecho ellos para quedarse sin boleto y merecer la situación o la condición en la que se encuentran. Una persona, tal y como aquí se entiende, es un ser independiente de sus peculiaridades, sean estas las que sean. Es algo distinto, está por encima, dirían algunos, de sus particularidades genéticas y neurobiológicas, sociales y culturales, emocionales y sentimentales, de cualquier cosa que uno pueda imaginar. Ciertamente, imaginar así a las personas, y por supuesto a los alumnos, parece ser bueno para adoptar una posición justa, responsable y honesta, y por supuesto, parece respetar la autonomía y la libertad de cada una de ellas.

Tan atractivo planteamiento también atañe, y de qué manera, al ámbito moral. Los valores que una persona puede defender o las ideas de bien y de mal que pueden orquestar su vida, no dependen de sus personales circunstancias, que, como se ha apuntado, son aleatorias y accidentales. Aquí tienen poco que ver la cultura, la familia, los amigos, los medios de comunicación o los profesores. Todo ello pende de algo diferente, de la razón, de esa capacidad que tenemos los individuos para construirnos, revisarnos, reorientarnos, reinventarnos o realizar movimientos del mismo calado. Pensadores de gran renombre se han alineado, de una manera o de otra, en torno a este discurso: René Descartes entendía que la persona es un alma desencarnada; John Locke creía que un individuo es alguien con capacidad para hacer y rehacer según le convenga, e Immanuel Kant llegó a afirmar que «todos los conceptos morales tienen su asiento y origen,

completamente *a priori*, en la razón, […] no pueden ser abstraídos de ningún conocimiento empírico y, por tanto, contingente».[7]

Imaginamos que a muy poca gente le resultará extraña esta manera de pensar en la persona. Se trata del elogio de la tan pretendida autonomía personal; la apología del respeto a la libertad, en definitiva, simboliza la defensa de la misteriosa, maravillosa, y tantas veces denostada dignidad humana.[8] Una persona no es tal cosa por los valores que defiende o por las concepciones del bien y el mal que guarde en la sesera, ni por aquellos proyectos morales en los que se embarque o por los que decida criticar y hasta demoler. Una persona es tal cosa por su autonomía moral, algo que, precisamente, le permite tomar decisiones sobre cómo quiere vivir o qué quiere hacer con su existencia. En definitiva, para el liberalismo moral cada persona, por el simple hecho de serlo, es un sujeto autónomo a la hora de diseñar su vida; su capacidad racional va antes que lo que al final decida hacer o no, su soberanía y libertad merecen mayor respeto que todo lo demás. Y no menos importante, la persona es alguien peculiar en medio de otras que también son singulares, y esas personas pueden formar comunidades o sociedades que reúnen diversos proyectos de vida, de todos los colores, que pueden coincidir de manera total o parcial, o no, que pueden ser antagónicos.

Resulta muy molesto cuando alguien, por ejemplo un profesor, toca un ápice de nuestra libertad, cuando juzga nuestros valores, cuando evalúa nuestros planes morales, la manera de vivir o cuestiones por el estilo y, en definitiva, cuando no actúa según lo que se viene diciendo. Es casi tan incómodo como cuando un profesor, abrazado a esta manera de pensar, deja a sus alumnos en manos de sus libertades, también a aquellos que deciden pisotear la libertad de otros, porque, mira por dónde, así lo han decidido libremente. Quien más quien menos podría poner ejemplos que ilustran cómo la defensa a ultranza de las libertades personales nos mete en auténticos berenjenales o nos conduce a situaciones auténticamente kafkianas.

Hay otra versión posible que advierte sobre las debilidades del liberalismo moral, riesgos que hacen acto de presencia cuando ese cautivador discurso inunda todo el terreno y no deja espacio a ninguna otra manera de pensar. Puede ser un error el considerar que una persona es alguien que decide seguir unos valores u otros en virtud de un ejercicio de

autonomía y libertad personal, en especial cuando esa persona está desarrollándose y madurando. Es más, puede suceder que la férrea e inflexible defensa de tal credo sea la causa de algunos importantes males que hoy en día sufre nuestra educación. Esta nueva interpretación que ahora se presenta ante nosotros asegura que la persona, en tanto que sujeto moral, participa en un continuo proceso de conocimiento y averiguación. La relación que la misma mantiene con los valores es una suerte de conversación compartida y comunitaria que no tiene fin. La persona, en aquella supuesta «posición original», no está en condiciones de elegir o escoger, sino de hallar e investigar. Eso es algo diferente. Son interesantes las palabras de Michael Sandel al respecto: «El secreto de la posición original, y la clave de su fuerza justificativa, no consiste en lo que hacen en ella las personas, sino en lo que captan. Lo importante no es lo que eligen sino lo que ven, no es lo que deciden, sino lo que descubren».[9] Porque, bien pensado, una persona autónoma que apuesta por un determinado proyecto moral o que se alía con determinadas ideas acerca del bien y del mal, ¿no es alguien que mantiene una cierta distancia entre lo que es y lo que valora o estima?, ¿no es un individuo que puede separarse de los valores que ha elegido seguir?, ¿no es un sujeto que tiene unos determinados valores, sí, pero que en verdad no forman parte de su esencia?En definitiva, ¿no estamos ante una persona que puede utilizar los valores como algo instrumental y ocasional, según convenga? Esto recuerda aquella máxima que se le atribuye al genial Groucho Marx: «Estos son mis principios, pero si no le gustan tengo otros».

Si pensamos en *fulano* o en *mengano,* no nos fijamos primero en sus «posiciones originales», en individuos desprovistos y despojados de todo, y luego nos detenemos en sus valores o viceversa. Y no es por no querer, sino porque cuesta una barbaridad desvincular una cosa de la otra, se hace cuesta arriba eso de ver las cosas con el «velo de la ignorancia» del que antes hablábamos. Los valores y los individuos, cuando se unen, forman una amalgama difícil de desmenuzar y filtrar. Parece ser que *fulano* es quien es, precisamente, por los valores que defiende, y *mengano* es así, y no asá, justo por el plan moral y de vida que lleva. La trabazón que hay entre persona y valores parece ser algo irrompible, si es que se puede decir así. Y no menos importante, se trata de una unión que se forja a través de algo a lo que el liberalismo moral no le acaba de dar la importancia que merece; nos

referimos a las experiencias sociales y comunitarias, a esas circunstancias en las que uno vive y colea. Aquí ya no se trata de pensar que lo que acontece en una comunidad puede ser más o menos importante para la conformación de la identidad moral de un individuo, sino que constituye un ingrediente fundamental, un elemento básico. No se puede obviar que una comunidad, sea como sea y la que se antoje, influye en la moral de las personas que la conforman y, por lo tanto, acaba formando parte de esos sujetos, de esas identidades. El individuo desvinculado y previo a todo, tal y como lo suele presentar el liberalismo moral, nos hace suponer que una comunidad es como un sistema de cooperación y colaboración que permite llegar a lugares donde uno no llega solo, o alcanzar hitos que uno no logra por sus propios medios. En otras palabras, el liberalismo moral nos hace temer que una comunidad podría quedar reducida a un sistema regido por pactos, contratos y convenios antes que por lazos, vínculos, uniones y hasta obligaciones morales, algo que sin duda nos habla de su magnífica potencialidad, de extraordinarias cosas que pueden conseguir las personas cuando se unen.

Y aún se puede ir más lejos. Autores como el filósofo escocés Alasdair MacIntyre sostienen que el hecho de no asumir que las personas están estrecha y moralmente vinculadas a sus comunidades provoca que no seamos capaces de explicar en qué circunstancias se puede alcanzar un bien humano cualquiera. La cosa viene de lejos. Intelectuales del siglo XVIII de gran renombre, como David Hume, Denis Diderot e Immanuel Kant entre otros, entendieron que la moral conocida hasta la fecha debía cambiar para mejorar la naturaleza humana, es decir, para conseguir que las personas fuesen más personas. Pensaban que había que disipar las tinieblas, esto es, dejarse llevar de un lado a otro sin ton ni son y ponerse en manos de la razón. Propusieron, por decirlo de otra manera, que había que abandonar la puerilidad mental para empezar a razonar sin ayuda ajena: *¡Sapere aude!*, ¡atrévete a saber!, rezaba la famosa fórmula kantiana. En definitiva, consideraron que había llegado el momento de huir de la ignorancia y la superstición intelectual y moral para abrir una nueva etapa, una época iluminada con nuevas luces.

El problema, según MacIntyre, es que tan interesante y revolucionaria propuesta también pretendía alcanzar la realización humana y, sin embargo, no prestaba demasiada atención a algo, a saber: que es necesario disponer

de un *telos,* un fin, objetivo, propósito o similar. La vida buena necesita algo más que la razón, por muy bien que esta se use. Las personas, además de pensar por nosotras mismas, también vivimos en circunstancias y situaciones que son portadoras de unas determinadas identidades sociales y concepciones de realización humana:

> soy hijo o hija de una persona, primo o tío de otra, ciudadano de esta o de aquella ciudad, miembro de este o de aquel gremio o profesión; pertenezco a este clan, a esta tribu, a esta nación […]. Como tal, heredo del pasado de mi familia, de mi ciudad, de mi tribu o de mi nación una serie de deudas y de fondos, de expectativas y obligaciones legítimas. Estos constituyen los datos de mi vida, mi punto de partida moral, y confieren en parte a mi vida su propia singularidad moral.[10]

A los amantes de la crítica de todo lo que huele a discurso único, legendario y clásico, y para que no desenfunden sus juicios y comentarios antes de tiempo, hay que decirles algo. La plena realización humana de la que aquí se está hablando, la que defienden el propio MacIntyre y muchos otros, o lo que también podría denominarse «vida buena», no es la misma para todas las personas, ni para todas las comunidades, ni para todas las épocas. En definitiva, no se defiende, porque quizá no exista, una hegemónica, inflexible y atemporal plenitud humana, y mucho menos una única y universal manera de alcanzarla. Cualquier circunstancia que proporciona alguna idea acerca de la realización humana, como, por cierto, la propia educación escolar, es un pilar de una tradición concreta que está en continuo movimiento, en incesante debate. Y ese ininterrumpido diálogo representa una constante crítica de los diferentes intentos y las diferentes tentativas de concebir tal idea. En definitiva, no existe una idea de realización humana, ni de la educación que permite alcanzarla, para antes, ahora y siempre o para aquí, allá y acullá, pero eso no quita que debamos ir en su busca, es decir, tras la mejor posible entre todas las opciones que se presentan.

En resumen, ante una persona moralmente autónoma y previamente desvinculada de los valores se propone otra que depende de ellos hasta las últimas consecuencias. La moral es una parte fundamental de un individuo, forma parte de su naturaleza, y esa dimensión humana se explica a partir del hecho social y comunitario en el que la persona se encuentra vinculada y ubicada. La pregunta «¿quién soy?», cuestión incómoda donde las haya pero de la que no podemos desprendernos y nos acompaña día tras día,

encuentra sus posibles respuestas en la comunidad. Sí, sus posibles argumentos, tesis y antítesis tienen un carácter social. Las cuestiones comunitarias no son meras características de una persona, ornamentos de sus maneras de ser, pensar y actuar, sino más bien elementos constitutivos. La identidad personal adquiere sentido moral gracias a la comunidad en la uno se encuentra, o, dicho de una manera más contundente si cabe, el principio y el fin moral de una persona se explican gracias a la comunidad. Además, dicha identidad incide en el desempeño de diferentes roles sociales que todos y cada uno de nosotros representamos a lo largo de la vida. Vale la pena insistir una vez más: el yo autónomo que presenta el liberalismo moral no es problemático porque se trate de una representación errónea de la persona, sino que es ambiguo, y hasta incompleto, porque, por un lado, no aprecia lo suficiente que las cuestiones comunitarias sean parte esencial de su identidad, y, por otro lado, porque no valora de modo conveniente que la comunidad también sirve para buscar, y quizá encontrar, las mejores identidades morales posibles, incluidas las más autónomas y libres.

Lo dicho hasta el momento condiciona, y mucho, al profesor que influye educativa y personalmente en sus alumnos. Y ya podemos empezar a sospechar algo: lo complicado que resulta imaginar a un profesor que enamora a sus estudiantes si se dedica principal y casi exclusivamente a respetar y admirar su autonomía y su libertad moral. Pero no adelantemos acontecimientos, aún quedan cosas que decir acerca de la persona y los valores, y por lo tanto acerca de las diferentes maneras mediante las que un profesor puede llegar a cautivar.

¿De dónde bebe la identidad moral?

Otro interesante asunto que nos ayuda a comprender los diferentes planes morales que un profesor puede emprender con sus alumnos es el de los recursos o las fuentes de la moralidad; el lugar en el que encontrar los valores, las normas morales que se da cada uno y que, a trancas y barrancas, trata de seguir. Este tema, como el anterior, admite diferentes versiones. Con la intención de respetar el orden ya trazado, vamos a empezar con la de corte liberal.

Desde el lugar en el que se ensalza la autonomía moral de la persona por encima de todo lo demás, es lógico que se defienda algo así: los valores que

se asumen como propios y las normas morales que un individuo se otorga son creados y fabricados por él mismo. No han caído en saco roto las ideas que el inteligentísimo y precoz John Stuart Mill plasmó en su influyente obra filosófica. «El individuo es soberano sobre sí mismo, sobre su cuerpo y sobre su mente»,[11] y además: «todos los errores que probablemente cometa […] están lejos de compensar el mal que supone permitir que otros le impongan aquello que ellos consideran que es un bien para él».[12] Y es que resulta demasiado apetitoso comulgar con que la persona es libre para escribir y planificar su vida, siempre y cuando, claro está, no introduzca ni una sola coma en la redacción vital de otros, incluso cuando uno tenga que convivir con alguna manera de vivir que considera «demencial, perversa o errónea».[13] Vamos, que no hay quien se resista a eso de que cada uno haga con su vida lo que desea, siempre que no incomode al que tiene al lado, otro que también está haciendo con su vida lo que le agrada.

Sin embargo, la realidad nos lo demuestra con demasiada frecuencia, lo apetecible no siempre es lo bueno; a veces, incluso, ambas cuestiones se encuentran en las antípodas. Esta libertad moral utilitarista, que tanto irritaba a Kant, no es saludable, ni para una persona ni para un conjunto de ellas, salvo que se quiera vivir en Sodoma y Gomorra. Una moral anclada en deseos y preferencias puede ser todo lo autónoma y libre que se quiera, pero no hace mucho más que limitarse a sacar provecho de cada situación en la que alguien se encuentra, y habría que pensar en si no es verdad que poco a poco va carcomiendo la dignidad de la persona. Para Kant, y para muchos otros, lo importante no es que haya personas satisfechas sino buenas o, si se prefiere, buenas personas. Y eso es algo, dicho sea de paso, acerca de lo cual deberían reflexionar aquellos que se empecinan en que, por encima de todo y cueste lo que cueste, la educación debe correlacionar con la felicidad y el regocijo del alumno, y que algo falla cuando chiquillos y muchachos no viven dichosamente su experiencia escolar.

La autonomía kantiana es más contundente y de mayor calado que la utilitarista, y tal vez por eso se ha convertido en un estandarte de la historia del pensamiento occidental. Incluso autores que no son precisamente de la cuerda del filósofo prusiano llegan a afirmar que:

> Quizá para la mayoría de autores posteriores, incluso para los que conscientemente son antikantianos, la ética se define como tema en términos kantianos. Para muchos que nunca han

> oído hablar de la filosofía, y mucho menos de Kant, la moralidad es aproximadamente lo que era para Kant.[14]

En líneas generales, las únicas normas morales válidas, lícitas y correctas son las que se otorga el individuo que actúa con autonomía, esto es, desencadenado de sus deseos y apetencias o de las voluntades de otros. Y además, actuar con autonomía es proceder a partir de mandatos o reglas que ponen de acuerdo a personas racionales, libres e iguales. Una posible formulación del imperativo categórico kantiano deja el asunto meridianamente claro:

> Obra solo según aquella máxima que puedas querer que se convierta, al mismo tiempo, en ley universal. […] Obra de tal modo que te relacione con la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin, y nunca solo como un medio.[15]

La objetividad de esas normas morales, la garantía de que no beneficien a unos y perjudiquen a otros, es decir, de que sean válidas para todos, viene dada por las suposiciones a las que aludía Rawls, y que ya se han comentado en el apartado anterior: «la posición original» y el «velo de la ignorancia». Ambas hipótesis o presunciones, vale la pena recordarlo, evitan tener en cuenta las circunstancias personales de cada persona o las contingencias con las que cada individuo se encuentre.

Sin embargo, y a pesar de lo lógica y cabal que parece ser, esta versión liberal sobre la procedencia de los recursos de la moral no está tan clara para todos. Hay quienes ven alguna mácula en ella y consideran que las fuentes morales no dependen, en último término, de esa persona autónoma de la que venimos hablando, por lo menos no tanto como se podría pensar. Esta nueva apreciación se fundamenta, cuando menos, en dos interesantes observaciones, para algunos, en dos cuestiones observables. La primera: somos seres que hablamos los unos con los otros y, sobre todo, también dialogamos con nosotros mismos. Y es que, bien pensado, quizá sea nuestra persona, valga la redundancia, la persona con la que más charlamos a lo largo de nuestra vida. Esa enigmática habilidad humana, si es que se puede decir así, no ha sido diseñada para dedicarla a frivolidades y veleidades, aunque algo de eso acabe sucediendo. Su propósito es moral, su objetivo es la autocomprensión, el autoconocimiento, la autoexploración, la autoexplicación, o como se prefiera denominar; y por extraño que parezca,

esos ejercicios profundos, íntimos y personales no dependen tanto de la autonomía moral de cada individuo como cree el liberalismo moral.

La identidad moral de una persona depende de los valores que orquesta la comunidad lingüística a la que pertenece y en la que se encuentra incardinado. Dicho de otra manera: la moralidad de una persona se explica a partir de una suerte de marco moral, una moldura que es propia de la comunidad en la que dicho individuo se halla y vive. Algo similar sucede con la música de un cantautor o la obra de un escultor, que se explican gracias a los movimientos musicales o artísticos en los que crecieron y maduraron, incluso cuando esos artistas hubieran roto con ellos y creado algo nuevo y rompedor. Volviendo al hilo de la cuestión, es en los escenarios sociales y comunitarios donde la persona tiene la oportunidad de conocerse, esto es, de comprender dónde se encuentra, de entender y descifrar la realidad. Así, por ejemplo, las personas que definen su identidad moral a partir de un determinado credo religioso, una opción política cualquiera, una nación concreta, una moda sociocultural o todo ello al mismo tiempo, no están afirmando solo lo mucho que se identifican con unos valores; también manifiestan que esos principios morales les suministran una orientación o, si se prefiere, que los ayudan a no desarrollar una identidad moral huérfana y desamparada. En definitiva, la orientación moral que proporciona una comunidad constituye una parte esencial del proceso de construcción y desarrollo de la identidad moral de un individuo.

Podría pensarse que, aun así, acogerse a un marco moral comunitario depende en último término de la persona autónoma, que abrazar esa manera de pensar comunitaria está, a fin de cuentas, en sus manos. Esa suposición es errónea desde este punto de vista. La posición moral que se acaba adoptando no se selecciona, sino que se encuentra, de la misma manera que uno halla su lugar entre los cuatro puntos cardinales de un atlas. Autores como el filósofo canadiense Charles Taylor señalan que cuesta pensar en una vida humana que no esté ubicada en un mapa moral comunitario, igual que cuesta pensar que alguien pueda vivir de forma ordenada sin saber dónde está el norte y el sur, desconociendo dónde se encuentran su derecha y su izquierda, ignorando qué es el arriba y qué el abajo. Conocer dónde se halla uno y asumirlo convenientemente no es propio de personas sumisas y obedientes, sino de individuos tremendamente seguros y auténticos. La autenticidad moral tiene poco que ver con eso de considerarse soberano de

uno mismo, como tan felizmente alegaban Stuart Mill y sus acólitos; tampoco es una especie de musa que hayamos gestado en nuestro interior y que nos señala afablemente las normas morales a seguir. La autenticidad moral es una voz interna, sí, pero en conversación permanente con el exterior, con la voz moral comunitaria. Esa voz no va a su aire, no puede, pues está conformada por la voz de otras personas, y

> En este sentido no se puede ser un yo independiente. Solo soy un yo en relación a determinados interlocutores: por un lado, en relación a aquellos interlocutores que fueron esenciales para que llegase a definirme; por otro, en relación a los que son ahora cruciales para que siga captando los lenguajes de la autocomprensión. Naturalmente, ambas clases de interlocutores pueden coincidir. Un yo existe solo dentro de lo que llamo redes de interlocución.[16]

Ahora bien, aquí pueden surgir como mínimo dos problemas que, en verdad, son dos formas de estar desorientado moralmente hablando. El primero de ellos es no conocer el mapa al que antes aludíamos, el plano moral de la comunidad a la que se pertenece; el segundo es desconocer dónde se encuentra uno dentro de ese mapa, es decir, no identificar en qué punto se está situado. Quizá lo primero sea más grave que lo segundo, no importa saberlo ahora; lo importante es reconocer que ambas cuestiones acarrean dificultades. La solución a ambas contrariedades comienza a gestarse en un momento especial: cuando la persona se pregunta si realmente está en contacto con las ideas de su comunidad que, por decirlo de una manera muy general, se refieren a lo que está bien y a lo que está mal, y, en consecuencia, en el momento en el que valora su posición con respecto a esas ideas. Toda esta interpretación guarda una importante relación con la influencia educativa y personal que un profesor puede ejercer en sus alumnos; al fin y al cabo, él es un importantísimo interlocutor y dialogador para que esa pregunta y esa valoración adquieran calado, para que formen parte del *modus vivendi* de los alumnos. Estaría por ver, incluso, si algunos de esos profesores que llevamos con nosotros durante el resto de nuestra vida, no fueron, precisamente, aquellos que nos pusieron en contacto con los bienes morales de la comunidad y nos incitaron a calibrar nuestra ubicación con respecto a ellos o, si se prefiere, nos señalaron diversos y adecuados caminos para alcanzarlos.

La segunda interpretación que duda del yo liberal, en tanto que individuo que autónomamente abastece su identidad moral, va por otro derrotero, y

sin embargo llega al mismo terreno: el de la comunidad. La persona concebida como fuente de su moral, fontana de su identidad, manantial de sus propios valores o similar, tiene muchos números para convertirse en lo que MacIntyre llama un «yo emotivista», en lo que Ortega y Gasset cataloga como «señorito satisfecho», o en esa persona encantada de haberse conocido. Dicho individuo, para muchos típico oriundo de la cultura liberal moderna y característico habitante de nuestros días, presenta y muestra, cuando menos, tres rostros y andares. Esa persona que está centrada en ella misma, porque así se le ha dado a entender, tiende a ver el mundo como el lugar donde obtener disfrute y gozo personal, el sitio en el que se debe evitar el aburrimiento y el sopor a toda costa. También puede convertirse en un individuo experto en aprovechar todo aquello que se le ponga delante, personas incluidas, para alcanzar sus fines personales de la manera más rápida y efectiva posible; metas que, curiosamente, no suelen venir dictadas por él, sino por otros. Y por último, presenta una inclinación a buscar a toda costa la utilidad del momento y, en consecuencia, a desentenderse de todo aquello que no huela a beneficio, ganancia y rendimiento. Quizá ahora se entienda mejor por qué hay alumnos, y por supuesto, también familias y profesores, que relacionan el aprendizaje con el placer, y hasta el festejo, que se comportan como auténticos gerentes que buscan el máximo beneficio al mínimo coste, o cuya primera pregunta ante todo y para todo es: ¿y esto para qué sirve?

El «yo emotivista», sea como sea, confecciona su propia identidad moral de una manera casi exclusivamente autónoma, por su cuenta y riesgo, y ello tiene consecuencias; entre otras: no se identifica, por lo menos no de una manera comprometida, con ninguna de las opciones morales que, en apariencia, pueda llegar a representar; carece de criterios racionales y escrupulosos para valorar dichas opciones y, relacionado con esto último, acepta que todo puede ser criticado y censurado, incluyendo, claro está, lo que él pueda llegar a pensar en un momento dado. No se podría esperar algo muy diferente de una identidad moral que está gobernada y dirigida por ella misma, que no debe prácticamente nada a casi nadie, tampoco a los roles sociales que representa, como, por ejemplo, el de alumno, o a las prácticas comunitarias en las que se ve envuelta, como, por ejemplo, la educación escolar. En definitiva, la vida de una identidad moral, así entendida, es arbitraria y convulsiva, no está hilvanada por un hilo conductor ni tiene una

dimensión narrativa e histórica a través de la cual pueda ser explicada como un relato.

Ante este panorama se propone recuperar, algunos dirían «desenterrar», un asunto del pasado, una remota cuestión que interpela al presente. Es el legado aristotélico, y en concreto su propuesta ética.[17] La persona está llamada a representar un papel que sobrevuela e incluye el de ciudadano, madre, hijo, comerciante, político, alumno, profesor o cualquier otro en el que se pueda pensar. Ese papel es el de ser persona, se entiende que buena persona, no un bellaco o un mequetrefe. Y para alcanzar dicho *telos* típicamente humano hay que pasar por la práctica de las virtudes, de las excelencias que, precisamente, configuran un carácter humano excelente. La virtud ha sido concebida desde diversas ópticas, desde la homérica hasta la de Benjamin Franklin, pasando por la de santo Tomás, por nombrar algunas de las más relevantes. No obstante, quizá sea el propio MacIntyre quien más oportunamente haya reunido todas esas interpretaciones. Una virtud, dice el filósofo escocés, es «una cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tiende a hacernos capaces de lograr aquellos bienes que son internos a las prácticas y cuya carencia nos impide efectivamente lograr cualquiera de tales bienes».[18]

Las virtudes no son ornamentos, instrumentos o estrategias, sino puntales de una vida plena y lograda, condiciones para, por lo menos, intentar alcanzar dicho modo de existencia. La vida buena hay que ponerse a buscarla, acaso siguiendo alguna pista o señal que nos hable de ella, pero no se trata de una definición grabada a fuego. A algo así se podría estar refiriendo el poeta Antonio Machado cuando, maravillosamente, decía aquello de: «Caminante, no hay camino, se hace camino al andar […]. Caminante no hay camino sino estelas en la mar». Vayamos por partes. Primero: para andar tras esa plenitud humana, no deambulando sino con paso firme, es necesario practicarla. Sí, eso de llevar, por ejemplo, una vida justa o solidaria no se consigue solo ni principalmente consultando la Wikipedia, leyendo un libro de referencia o asistiendo a un ciclo de conferencias sobre el asunto; se necesita practicar la justicia y la solidaridad, tal y como sucede cuando se aprende a tocar la bandurria o a jugar al baloncesto.

Y segundo: esos indicios de los que hablábamos, esas estelas en la mar, suelen encontrarse a través de la participación en prácticas sociales y

comunitarias, es decir, en cualquier forma lógica y racional de actividad humana cooperativa, social y comunitariamente establecida. Es importante remarcar una cosa al respecto: una práctica comunitaria tiene bienes internos y propios, así como otros externos que se derivan de ella y que, incluso, pueden ser alcanzados a partir de otras prácticas diferentes. Por ejemplo, uno puede ganar premios y reconocimientos tocando la bandurria y jugando al baloncesto, que son bienes externos y ciertamente equiparables, pero tocar dicho instrumento aporta bienes distintos a los que puede producir jugar a tal deporte. La sensibilidad, bien interno que podría caracterizar la primera práctica musical, contrasta con el cuidado físico, bien típico de la segunda práctica deportiva. Sin embargo, una práctica huérfana de beneficios internos, por muchos externos que garantice, no es propiamente una práctica, tal y como aquí se defiende. Así pues, la educación escolar, ejemplo palmario de práctica social y comunitaria, ¿está solo pensada para que las personas que acuden a ella obtengan un bien externo llamado título?, ¿o no es verdad que sus mayores logros son internos y propios, independientemente del credencial que se obtenga? A fin de cuentas, un diploma escolar no hace más que reflejar la consecución de esos bienes internos de tal práctica, beneficios que, todo sea dicho, pueden quedar en agua de borrajas si la mirada y el trabajo se hallan focalizados únicamente en la recompensa que espera al final del camino.

Ahora bien, implicarse en una práctica comunitaria no sale gratis, ya que requiere acatar ciertas pautas y modelos, lo cual implica supeditar las preferencias y gustos personales a tales cuestiones. No se puede tocar de manera magistral una bandurria sin afinarla, cogerla y ejecutar las notas según marcan los cánones, o jugar bien al baloncesto pateando la pelota en vez de botarla con una mano. No obstante, no es que las pautas y modelos de cualquier práctica sean inamovibles, ni que se tengan que asumir eternamente y sin rechistar. A fin de cuentas, ese fantástico instrumento de cuerda no siempre se ha tocado igual, y el baloncesto no siempre ha tenido las mismas reglas de juego. Revísese cualquier práctica social y comunitaria, anótese su evolución y percíbase que, lejos de lo que se pueda pensar, su disposición al cambio es permanente. Lo que se está señalando más bien es algo diferente, esto es, las prácticas permiten que las personas que conforman una comunidad, en especial las más jóvenes, ingresen en formas de vida pautadas o, si se prefiere, dificultan que el emotivismo

anteriormente comentado, en sus diversas modalidades, dirija las riendas de la situación. Es fácil imaginar las consecuencias que conlleva el supeditar una práctica a los intereses, preferencias y goces personales de todos los individuos que en ella concurren. Si eso fuese así, sin ir más lejos, nos quedaríamos sin referentes en el arte de tocar ese instrumento de cuerda mencionado, así como sin partidos de baloncesto.

Hay algo más al respecto que merece ser apuntado. La multiplicidad de prácticas sociales y comunitarias en las que puede participar un individuo es considerable y, en consecuencia, también la pluralidad de bienes internos que puede alcanzar a través de ellas. Sí, una misma persona puede, entre otras muchas cosas, tocar la bandurria y jugar al baloncesto. Esta realidad no está exenta de riesgos, como que uno se vea envuelto en normas y pautas morales que no encajan o que incluso se contradicen, pero, qué duda cabe, resulta valiosa para comprender algo importante, esto es, que la cuestión moral podría tener algo que ver con esa idea que equipara la vida humana a una narración.[19] Una persona, como ya se ha dicho, puede concurrir en diversas prácticas quizá contradictorias, sí, acaso poco relacionadas las unas con las otras, también, pero todas ellas colaboran para rellenar una biografía personal. Cada práctica, a su manera, ayuda a cumplimentar una historia propia e íntima que está siendo escrita conforme se va viviendo, y viceversa, que se vive conforme se va redactando. Desde este punto de vista, el acontecer vital de cada persona se asemeja a una obra de teatro que se gesta en la comunidad, no en el vacío, y se parece a una suerte de representación en la que cada uno de nosotros es autor, actor, tramoyista y espectador. Dicha concepción narrativa de la vida humana ofrece una doble oportunidad: por un lado, proporciona un marco comunitario de normas, reglas y sobre todo bienes morales, en el que poder hacer elecciones racionales en momentos de contrariedad y de conflicto, que, por cierto, suelen abundar en el día a día. Es decir, dicho modo de ver la vida humana permite buscar respuestas a cómo desenvolverme en la situación concreta en la que ahora me encuentro o qué es lo más importante para mí ante este dilema que ahora me toca afrontar. Por otro lado, otorga a las virtudes que antes comentábamos una estupenda propiedad, la de hilvanar con cierto sentido nuestra personal historia de vida, o, si se prefiere, nos ayuda a superar tentaciones o distracciones que pueden asaltarnos para malbaratar una narración vital que se halla en construcción.

Lo dicho aquí también tiene que ver con el profesor que influye educativa y personalmente en sus alumnos. Y, como en el apartado anterior, ya podemos conjeturar algo: lo complicado que resulta enamorar a un alumno si se piensa que él es el principal proveedor de su propia moral, y no menos importante, lo difícil que es eso de guiar la escritura de posibles narraciones vitales que no se sabe cómo empiezan ni de qué manera terminarán. Sobre ello incidiremos más adelante, pues aún restan cosas por decir acerca de la persona y los valores y, en consecuencia, de nuestros profesores insustituibles.

Enfocar la identidad moral, ¿pero hacia dónde?

El tercer y último aspecto que describe los diferentes planes morales que un profesor puede poner en marcha con sus alumnos es el que tiene que ver con la orientación que toma, o la posición que adopta, la persona en relación con los valores. Estamos ante un asunto sustancial, pues si con algo nos acaloramos es cuando estos se ponen encima de la mesa, y es que hablar de valores es tocar hueso, palpar lo típica y profundamente humano. El tema adquiere una relevancia mayúscula cuando de lo que se habla es de educación. Y no tanto porque los valores formen parte importantísima de ese maravilloso y humanizador evento, sino porque profesores y alumnos, al igual que médicos y pacientes, entrenadores y jugadores o pilotos y pasajeros no se hablan de tú a tú, no son cofrades o colegas, no están en igualdad de condiciones por mucho que algunos se empeñen en defender lo contrario. Dicho esto, veamos, pues, cómo plantean tal asunto nuestros compañeros de viaje.

El liberalismo moral, que, como venimos diciendo, entrona la autonomía y la libertad de la persona, hace una apuesta concreta respecto de este asunto. En el espacio privado, faltaría más, cada uno puede pensar y hacer lo que le venga en gana, pero en la plaza pública la cosa cambia, ya que allí debe reinar la objetividad, la ecuanimidad y, en definitiva, la archiconocida *neutralidad*. Y es que, ciertamente, cuesta pensar en una mejor manera de respetar el conjunto de autonomías y libertades que concurren en un espacio que no es de nadie porque es de todos. El profesor, a pesar de su supuesta función, o incluso de su autoridad, no tiene potestad para transmitir, mucho menos para inculcar, ninguna opción moral concreta, se supone que la suya

propia. Eso sería una falta de respeto hacia sus alumnos, por no decir una broma de mal gusto. Ciertamente, no hace demasiada gracia tener delante a un profesor que convierte sus clases en mítines políticos o que sermonea sobre una opción de vida que parece ser fantástica y estupenda, y todo eso gratis, venga o no a cuento con lo que se está o se debería estar trabajando en clase. En estos casos —quien lo ha vivido podría atestiguarlo— se tiene la impresión de estar ante un impostor, e incluso aunque uno comulgue con lo que expone ese profesor, se puede llegar a sentir vergüenza ajena.

Volviendo al hilo de la cuestión, la neutralidad es un concepto más complejo de lo que se suele pensar, tal y como hace ya unos años se encargó de demostrar el filósofo político canadiense Will Kymlicka.[20] Aunque aquí no podemos dedicarnos a esa extensa y profunda discusión intelectual, se hace necesario presentar una aproximación que nos ayude a comprender mejor el asunto que estamos tratando. Nos referimos a la «neutralidad de propósitos» que defiende John Rawls y que tanto eco ha tenido.[21] Esa idea conlleva dos importantes aspectos: el primero es que una institución pública, como por ejemplo la escuela, debe garantizar la igualdad de todos los individuos a la hora de promover cualquier idea de bien u opción moral que, libremente, pueda ser defendida y perseguida; el segundo es que dicha institución, y por supuesto también las personas que allí trabajan, debe cuidarse mucho de fomentar una idea de bien o apuesta moral que se halle por encima de otras, de aplaudir a *fulano* porque defiende la opción de vida «x», de silbar a *mengano* porque representa la opción moral «y», etc. Eso no significa dejar de aclamar aquellas maneras de pensar o patrones morales que nos podrían poner a todos de acuerdo —a todos menos a los que están faltos de sentido común—, y es que hay que carecer de tal cosa cuando no se defienden valores como la justicia, la tolerancia, el respeto, la equidad, etc.

Esta versión de la orientación de la moral o de hacia dónde enfocar la identidad moral del alumno parece lógica y sensata, y todo sea dicho, cómoda y manejable para el profesor que resuelva ponerla por obra. La cuestión, sin embargo, está en saber si es factible y, más importante si cabe, en analizar si no contradice el sentido de la propia acción educativa. Algo nos dice que así es, que tal manera de pensar coloca en un aprieto la educación, en especial cuando esta se contempla desde su dimensión moral, sin ir más lejos, esa supuesta neutralidad no es tan neutral como parece. A

pesar de su clara oposición a apostar por alguna opción de bien, ella misma defiende una de manera manifiesta. ¿Cuál exactamente? Pues la propia neutralidad. Sí, esa opción moral también puede ser concebida como una más entre otras posibles; de hecho, cuesta más pensar lo contrario, es decir, que se trate de una alternativa aparte de las demás, de una preferencia que sobrevuele por encima del resto.

La neutralidad entra en el mismo juego que las demás opciones morales; es una ficha más que comparte tablero con el resto, un peldaño entre otros de una escalera, una de las seis cuerdas que hacen sonar una guitarra. Desde este punto de vista, no hay diferencias sustanciales entre el profesor que defiende la moral «a», el que apuesta por la «b» y, por supuesto, el que se alía con la neutralidad. Además, si es esta última la opción moral a defender, tal y como se sugiere desde el liberalismo moral, ¿qué hacemos entonces con el resto de alternativas posibles?; incluso ¿cómo tratamos aquellas elecciones vitales y morales que ponen en entredicho la neutralidad o que la niegan directamente? Y sobre todo, ¿no habíamos quedado en que no se podía promover una opción moral por encima de otras?

Ante este nebuloso panorama, se alza otro modo de ver las cosas, otro plan moral que apuesta por que el espacio público, como sucede con el privado, incorpore alguna idea de bien. Un centro educativo es un lugar de perfección humana; lleva inscrita la tarea de mejorar a las personas que a él acuden y, por supuesto, a las que en él se encuentran, así como la de acoger a quienes llegan. Se necesita, indefectiblemente, elegir una opción moral concreta para acometer la aventura humanizadora de la que se hablaba en el capítulo anterior, incluso la neutralidad, si es que se considera que esa es la mejor alternativa entre todas las posibles. Lo que no parece tener demasiado sentido, y que por suerte no suele suceder, es que un centro educativo sea un intervalo en el tiempo, un lugar en el que se aparca la tarea moral, un trámite humano del que se pueda decir aquello de «si te he visto no me acuerdo». Sobre todo hoy en día, cuando el riesgo que supone tal desatención es demasiado grande, cuando la orientación moral en la escuela, además de algo propio de tal institución, es una auténtica necesidad.

El psicoanalista, ensayista y profesor universitario Massimo Recalcati nos advierte del peligro que conlleva ese abandono a través de una interesante

observación de *La hora de clase* contemporánea. Vale la pena leer la siguiente cita con atención:

> El trabajo de los profesores se ha convertido en una labor de frontera: sustituir a familias inexistentes o angustiadas, romper la tendencia al aislamiento y a la adaptación alelada y conformista de muchos jóvenes, oponerse al mundo muerto de los *gadget* y al poder de seducción de la televisión y de las nuevas tecnologías, rehabilitar la importancia de la cultura relegada por el hiperhedonismo contemporáneo a la categoría de mero figurante en el escenario del mundo, reactivar las dimensiones vitales de la escucha y de la palabra, revivir deseos, proyectos, impulsos, visiones de una generación crecida a través de modelos identificadores apáticamente pragmáticos, desencantados, críticos y narcisistas, alimentada por un uso excesivo de la televisión y por el régimen de conexión perpetua a la Red.[22]

Eso de apostar por una opción moral que oriente a los alumnos y evitar dejarlos en un estado de permanente neutralidad tiene mucho que ver con el profesor insustituible que enamora a sus estudiantes. En demasiadas ocasiones, ese profesor suele ser recordado por lo bien que reconoció nuestra identidad moral, la dispuso de un modo determinado y la orientó hacia fructíferos lugares desconocidos que fuimos descubriendo poco a poco.

Ahora bien, quién soy yo, es una cuestión que, como ya hemos comentado anteriormente, solo encuentra posibles respuestas completas y sustanciales en medio de la gente, en una conversación permanente con personas conocidas que viven con nosotros, y también con desconocidos, incluso con individuos que ya no están pero nos hablan porque sus voces permanecen y superan el tiempo en el que se alzaron. Esto es, la identidad moral se define gracias a una comunidad moral de referencia. La persona se orienta y conoce según marcan unas latitudes morales, según señalan determinadas perspectivas y posibilidades de significación moral. En el sentido que aquí se apunta, una comunidad es determinante, pues decreta un modo de ser u otro. Y es que no es lo mismo vivir entre los confines morales trazados por Confucio que entre los dibujados por los griegos clásicos. En otras palabras, el individuo participa de manera irremediable en una suerte de narración moral, en qué se dice y cómo se enuncian las cuestiones morales en su comunidad. Desde esta óptica, y por lo menos en el ámbito educativo, se hace necesario señalar unos confines morales determinados; no vale escudarse en el respeto, hay que hacer algo más que quedarse quieto ante cualquier posibilidad vital que se pueda plantear.

Demuestra poca consideración hacia sus alumnos el profesor que, ante una ideología insana o un comportamiento insolente, no mueve un dedo por aquello de respetar tal modo de pensar y tal manera de proceder. Y no hace falta colocarse ante situaciones extremas: tampoco se honra la tarea educativa cuando no se orienta un comportamiento que aún debe mejorar o cuando no se atiende un plan de vida que necesita madurar.

Ahora bien, que la comunidad deba aliarse con algún patrón moral concreto presenta algunas objeciones que no deberían esconderse bajo la alfombra. Puede entenderse que la idea de bien por la que apueste una comunidad debiera ser aquella que defienda la mayoría, condenando al ostracismo aquellas otras que son secundadas por minorías. Se consideraría, pues, que un buen número de personas hacen un uso adecuado de la razón y hasta controlan el siempre escurridizo sentido común. Sin embargo, bien se sabe que eso es mucho suponer y que lo que suele suceder es precisamente lo contrario. Y entonces ¿qué hacer en comunidades moralmente plurales como de hecho son muchos de nuestros centros educativos? Sí, para el que aún no lo sepa, actualmente hay aulas escolares que se parecen a salas de reuniones de la ONU. Y si, aun asumiendo esta realidad, se sigue pensando que se debe educar en una identidad moral y comunitaria determinada, ¿no se está dando una patada en el hígado al tan pretendido y, por cierto, saludable pluralismo moral?

Estas cuestiones, que no son cualquier cosa, han sido respondidas de diferentes maneras. Sin el ánimo de ser exhaustivos, el ya citado Charles Taylor considera que hay ideas de bien que son de mayor calado que otras, y que, en cualquier caso, una opción moral cualquiera no es justificable por el simple hecho de ser tal cosa o porque se demuestre que es perseguida por un determinado número de personas, incluso por muchísimas.[23] Otro gran filósofo también referenciado, Michael Sandel, no está en contra del pluralismo moral, eso sí, siempre y cuando sea algo bueno y conveniente para todos, es decir, siempre que optimice y dignifique la condición humana de todos aquellos que conforman la comunidad plural.[24] Y es que hay comunidades moralmente plurales en las que uno puede crecer y desarrollarse en un sentido positivo, pero no debe descartarse que podría haber otras en las que no sucediera tal cosa, en las que se fomente la desorientación y el extravío. Con una comunidad moralmente plural puede suceder lo mismo que con una de pensamiento único, cerrado, paralizador y

asfixiante: que se consiga cualquier cosa menos el óptimo y saludable crecimiento moral.

Hay otra respuesta posible, la de Alasdair MacIntyre. El filósofo escocés considera que la diversidad moral es el resultado de un proceso de fragmentación, el desenlace de la desintegración de un discurso histórico y tradicional. Este asunto necesita un libro aparte, sin ir más lejos el que escribió dicho autor al respecto.[25] Lo interesante aquí es pensar si esa observación tiene algo de verdad y si, además, tal y como MacIntyre sugiere, la historia se ha encargado de demostrar que tal desmembramiento ha ocasionado avasallamientos y atropellos de unas opciones morales sobre otras, es decir, que los más fuertes se han merendado a los más pequeños. Podríamos haber llegado a un punto en el que no hay demasiado que hacer ni vuelta atrás, una realidad en la que el acuerdo entre opciones morales y concepciones del bien es una quimera. Cada uno deberá valorar si eso es así, no tanto o todo lo contrario. Quizá la batalla esté perdida a nivel macro, de Estado, por decirlo de alguna manera. Las grandes comunidades están infestadas de intereses, enredos, afanes y tejemanejes de todo tipo, también de orden moral. Y sin embargo, no todo está perdido. El propio MacIntyre señala una posible escapatoria: no todo es XXL en esta vida; hay comunidades más reducidas y pequeñas donde la orientación moral sería posible, donde todos juntos y cada uno a su manera podrían encontrar su lugar. Esto recuerda a los nueve intrépidos personajes que se inventó John Ronald Reuel Tolkien y que querían proteger un cegador y poderoso anillo, a esa fantástica asociación de seres que pudiendo ser apalabrada de muchas formas diferentes todos conocemos como «la comunidad del anillo».

Un profesor y sus alumnos, como Gandalf y sus incondicionales, conforman una comunidad, reducida, sí, pero comunidad al fin y al cabo. Aquí sí resulta más factible trabajar con alguna idea de bien y de perfección humana; aquí sí se puede ofrecer una atención moral genuina, satisfactoria y estimulante; en definitiva, se puede convertir en realidad aquello que algunos pensamos, y es que una hora de clase, no hace falta mucho más, puede modificar una vida. Quizá sea eso lo que piensan aquellos profesores que cierran la puerta del aula para aislar a sus alumnos del ensordecedor ruido contemporáneo, para apartarlos de una carrera frenética sin destino marcado que los convierte en pollos sin cabeza. Quizá sea eso lo que entienden esos profesores que con la más pulcra de las intenciones hacen lo

que consideran que es mejor para sus alumnos, que convierten su aula en un entrañable lugar independiente de la realidad porque, precisamente, quieren que sus estudiantes aprendan a vivir en ella sin sucumbir en el intento. Habría que pensar si no es verdad que «Solo la experiencia de lo cerrado empuja hacia la necesidad de la apertura».[26]

Ese apartamiento, separación o invitación al recogimiento es más importante de lo que pueda parecer. Entre otras cosas, y siguiendo a Michael Walzer,[27] facilita que en cada realidad se alcancen los bienes que esta lleva inscritos o, si se prefiere, porque dificulta que a una realidad se le calcen bienes que son propios de otras. Sirva de ejemplo, intenciones morales que se repiten en cualquier política educativa, con cara y ojos, son que quienes hoy son alumnos mañana se muestren como ciudadanos críticos, defensores de la diversidad moral, justos consigo mismos y con los otros, equitativos, demócratas, amantes del diálogo, enemigos del adoctrinamiento o cuestiones por el estilo. Esos son bienes morales de Estado, o de centro educativo, si se quiere, y para llegar siquiera a tocarlos es necesario pasar antes por otros más modestos y propios de comunidades más pequeñas, pero no por ello menos importantes. Nos referimos a aquellos bienes que son propios de un aula; entre otros, el de dar forma al pensamiento propio y original o, si se prefiere, el de no dar rienda suelta al razonar peregrino y de vuelo gallináceo. Gustará más o menos, pero algo de razón tenía Georg Wilhelm Friedrich Hegel cuando decía que: «La presentación propia y original que la juventud se hace de los objetos esenciales es, por un lado, todavía por completo indigente y hueca, y por otro lado, y en su mayor parte, es opinión, extravío, indecisión, inexactitud, indeterminación».[28] No es esta una idea negativa, sino tremendamente positiva, pues incita a dar los pasos necesarios para conseguir excelsos resultados. Situarse bajo una autoridad, ya sea social, moral, intelectual o todas las cosas al mismo tiempo, no tiene por qué significar solo sometimiento, amaestramiento, abdicación o cosas por el estilo; también puede reflejar una maravillosa y humana condición: la de permitir, aprobar o consentir que seamos sumergidos en otros mundos, en pozos de los que extraer algo bueno y digno de ser aprehendido.

Dicho esto, el debate filosófico educativo presentado en este capítulo no está cerrado; es más, algo nos dice que seguirá vivo en los años venideros. Vale la pena ver qué queda encima de la mesa tras tantas ideas, críticas y

preguntas abiertas. Resumamos, pues, los dos planes morales con los que el profesor cuenta para influir en sus alumnos, para acometer una auténtica aventura humanizadora. Quizá llegamos demasiado tarde para advertirlo, pero lo cierto es que uno de dichos planes nos parece más completo y realista que el otro.

El panorama tras el debate

Es necesario insistir las veces que haga falta. Aquí no se ha negado que la autonomía de la persona, su libertad, emancipación, o como se la quiera llamar, sea algo ilícito. No se ha dicho que eso no deba tenerse en cuenta, ni mucho menos que no sea un bien humano digno de consideración y admiración. Su conquista nos ha costado demasiado sufrimiento, esfuerzo y tiempo como para no darle ahora la importancia que realmente tiene. Ese bien debe ser respetado y honrado de la mejor manera posible, sobre todo cuando lo que se pretende es disponer de comunidades más justas y equitativas. Lo que se ha hecho en este capítulo, por lo menos esa ha sido la intención, es poner en tela de juicio la preeminente posición que el liberalismo moral otorga a la autonomía y libertad individual, la relevancia universal e indiscutible que esa manera de razonar presupone a tal condición humana. El siguiente capítulo irá dedicado, precisamente, a analizar algunos síntomas de ese desmesurado encomio.

A un nivel general, se considera que la defensa a ultranza de la autonomía moral comete un error de planteamiento más que de contenido, a saber, considerar que los valores, fines morales o ideas de bien que cada uno pueda defender o perseguir no son parte básica y decisiva de su ser, elemento sustancial en el proceso de edificación de su identidad moral. Parece desacertado valorar que la cuestión moral depende de una persona que está situada como aparte, en un lugar desde el que contempla el asunto moral y decide de manera libre y autónoma. Visto así, la moralidad de una persona es contingente, toma una forma, pero podría haber sido de otra manera diferente si su modo de cavilar hubiese sido otro. Como suele pensarse hoy en día, este es un tema relativo en el que cada uno actúa como considera oportuno. El error de la defensa férrea de la autonomía y la libertad moral de la persona consiste en no reconocer como es debido, o incluso en arrinconar, la idea de que la persona es un ser comunitario, y de

que los bienes, valores o concepciones de bien, cuestiones típicamente humanas, también son de naturaleza comunitaria, que no son cosas de otro mundo que pasaban por allí buscando ser apreciadas. En definitiva, ser miembro de una comunidad no es una anécdota, es una cuestión decisiva para el desarrollo moral de una persona, incluso cuando se considera que somos seres libres y autónomos.

Este panorama se puede resumir en tres puntos que afectan, y mucho, al ámbito educativo. El primero: concebir al alumno como un yo previamente individualizado es entenderlo como un ser ya hecho e íntegro, como alguien que es independiente de la elección moral que pueda hacer, una preferencia que, todo sea dicho, pudiera ser interesada y circunstancial. Y sin embargo, ¿no es cierto que cualquier explicación coherente y completa de la educación debe hacer referencia a su vinculación y participación en fenómenos comunitarios? ¿No es cierto que pertenecer a una comunidad es un requisito indispensable para alcanzar la plenitud moral? No es atrevido pensar que el profesor que influye positivamente en sus alumnos entiende que la educación no es solo la concurrencia circunstancial y ocasional de personas autónomas, sino la confluencia de proyectos vitales que se construyen en y gracias a la comunidad, el encuentro de individuos que raramente podrían crecer en soledad.

El segundo aspecto a considerar: cualquier concepción o planteamiento moral debe recurrir inevitablemente a marcos de referencia comunitarios, a horizontes de significación moral, es decir, debe estar fundamentado y situado en una suerte de mapa. La autonomía individual, también en este caso, se halla supeditada a una comunidad de referencia, sea la de aquí o la de allá, más grande o más pequeña, homogénea o más bien diversa —cuestiones que ahora no son de relevancia—. Lo importante es que el tan perseguido ideal de autenticidad —y es que cualquier hijo de vecino quiere ser alguien genuino e incontestable— se nutre y alimenta de posibilidades morales comunitarias. Además, si aceptamos que las personas tenemos la necesidad de explicarnos, interpretarnos y conocernos, reconocemos que hay un lenguaje social que nos permite acometer tales acciones y, por lo tanto, aprobamos que la comunidad, suministradora de ese recurso, resulta indispensable para la construcción de una identidad moral propia. Aunque cueste creerlo, lo único y propio de cada uno se halla incardinado de una manera o de otra en lo comunitario y social. Tiene mucha gracia cuando a

alguien de hoy y de aquí se lo acusa de pensar como un occidental del siglo XXI, como si le fuera posible razonar al modo de un oriental del siglo XI. Cuánta razón tenía Aragorn cuando le preguntaba a su compañero de viaje y amigo Legolas: «¿qué ven tus ojos de elfo?». El profesor insustituible también puede ser aquel que se mueve entre horizontes morales, el que intenta que sus alumnos aprendan a ver las cosas de múltiples formas, cada uno a su manera, sí, pero con ojos propios, con los que les proporciona la comunidad de referencia.

El tercer y último aspecto a tener en cuenta: la educación no marida con la neutralidad moral, o sí, pero en ese caso el proceso languidece y el producto final se rebaja. Educar es apostar por algo, siendo eso lo mejor de lo mejor. Defender una opción moral, por lo menos en el terreno educativo, no debería tener que ver con el proselitismo o el adoctrinamiento, y quien lo confunde con tales cosas, ya lo sabemos, no hace más que pervertir todo lo que toca. El profesor que apuesta por una opción moral demuestra adquirir un compromiso con el alumno, como si se viese obligado a no dejarlo allí fuera, a la intemperie. Ese profesor admite una realidad, y es que un alumno, ahora y siempre pero quizá hoy más que nunca, podría ser arrastrado por cualquier corriente de pensamiento, la primera que aparezca. Ese profesor asume que enseñar a bracear en la más absoluta neutralidad puede provocar que sus alumnos se sientan indefensos ante el actual oleaje de discursos morales tan atractivos y sugerentes como vacíos y huecos, cuando no malintencionados y perjudiciales. Y es que el docente que emprende una aventura humanizadora con sus estudiantes es el que tiene algo que ofrecerles. Quizá sin saber lo sinuoso que pueda llegar a ser el camino, quizá sin conocer a ciencia cierta cuál es el punto exacto de llegada, pero tiene sospechas, piezas sueltas de un puzle humanizador y de vida lograda, lo que a lo mejor resulta suficiente. En una época en la que se quiere tener todo encajado, calculado y bien atado, es bueno recordar que la educación tiene mucho que ver con conjeturar y presagiar, quién sabe si para fracasar como Séneca con su discípulo Nerón o para acertar como han demostrado esos profesores que llevamos con nosotros, ¡así es el maravilloso arte de educar!

Ya se ha mencionado con anterioridad: todo lo dicho hasta el momento está abierto, en construcción, si se prefiere. Es importante que así sea, pues representa una especie de oportunidad. Tal y como señalan reconocidos

profesores y filósofos, la actual realidad educativa no es demasiado halagüeña y necesita algún tipo de ayuda. En algunos casos, se trata de impresiones de almas resentidas, anticuadas, acomodadas o como se las quiera llamar, sí, pero en otros son explicaciones que reflejan fielmente la situación en la que nos encontramos, presentaciones de casos que desconsuelan y sonrojan, en especial porque ya no sorprenden demasiado, porque suceden en el día a día de nuestros centros educativos.[29] Ciertamente, se han levantado una serie de obstáculos que anulan a los profesores que no pasan desapercibidos, aparecen dificultades que entorpecen la tarea de los docentes insustituibles. Veamos esas trabas o, cuando menos, las que a nosotros nos llaman más la atención, y más tarde intentaremos encontrar algún remedio posible que permita que la educación se parezca en algo a una aventura humanizadora que no deja indiferente.

1 J. Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, Madrid, Alianza Editorial, 1999, p. 28.
2 A. Hargreaves, *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*, Londres, Continuum, 1994.
3 J. Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, *op. cit.*, pp. 28-29.
4 A pesar de su versatilidad histórica, contextual y epistemológica, el liberalismo puede concebirse como una perspectiva integral. Sus principales hebras no son solo una débil asociación de movimientos o teorías independientes. Dicho de otra manera, las aportaciones de autores como John Locke, Immanuel Kant, John Stuart Mill, Herbert Spencer, John Maynard Keynes, Friedrich August von Hayek, John Rawls o Robert Nozick, entre otros, pueden ser vistas como miembros de un mismo linaje que, aunque sujeto a importantes variaciones, conservan una identidad.
5 Entre todos ellos, destacamos a Alasdair MacIntyre, Charles Taylor, Michael Sandel y Michael Walzer, básicamente por sus críticas a los postulados liberales de John Rawls.
6 Para conocer a fondo la teoría rawlsiana es recomendable consultar su obra: J. Rawls, *Teoría de la justicia*, Madrid, FCE, 1997.
7 I. Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Madrid, Espasa-Calpe, 1990, pp. 79-80.
8 Una imprescindible reflexión acerca de la dignidad humana es la de Pico della Mirandola, *Discurs sobre la dignitat de l'home*, PUV, Valencia, 2004.
9 M. Sandel, *Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982, p. 132.
10 A. MacIntyre, *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica, 1987, pp. 204-205.
11 J. Stuart Mill, *Sobre la libertad*, Madrid, Espasa-Calpe, 1991, p. 75.
12 Ibíd., p. 175.
13 Ibíd., p. 78.
14 A. MacIntyre, *Historia de la ética*, Barcelona, Paidós, 1998, p. 185.

15 I. Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres, op. cit.,* p. 92.
16 C. Taylor, *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna,* Barcelona, Paidós, 1996, p. 36.
17 Aristóteles, *Ética a Nicómaco,* Madrid, Alianza Editorial, 2001.
18 A. MacIntyre, *Tras la virtud, op. cit.,* pp. 270-271.
19 C. Taylor, *Fuentes del yo..., op. cit.*, 1996.
20 W. Kymlicka, «Liberal individualism and Liberal Neutrality», *Ethics,* 99(4), 1989, pp. 883-905; íd., *Liberalism, Community and Culture,* Oxford, Oxford University Press, 1989.
21 J. Rawls, *El liberalismo político,* Barcelona, Crítica, 1996.
22 M. Recalcati, *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza,* Barcelona, Anagrama, 2016, p. 81.
23 C. Taylor, *Fuentes del yo..., op. cit.*, 1996.
24 M. Sandel, *Liberalism and the Limits of Justice, op. cit.*, 1982.
25 A. MacIntyre, *Tras la virtud, op. cit.*, 1987.
26 M. Recalcati, *La hora de clase..., op. cit.*, 2016, p. 105.
27 M. Walzer, *Las esferas de la justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad,* México, FCE, 1997.
28 S. Sevilla, «Hegel y los orígenes de la Universidad contemporánea desde su crisis actual», en F. Oncina (ed.), *Filosofía para la Universidad, filosofía contra la Universidad (de Kant a Nietzsche),* Madrid, Dykinson, 2008, pp. 233-252.
29 Entre otros textos recomendables, véanse D. Pennac, *Mal de escuela,* Barcelona, Random House, 2008; I. Enkvist, *La educación en peligro,* Pamplona, EUNSA, 2010; R. Pring, *Una filosofía de la educación políticamente incómoda,* Madrid, Narcea, 2016; J.A. Ibáñez-Martín, *Horizontes para los educadores, op. cit.*

OBSTÁCULOS PARA LA AVENTURA HUMANIZADORA

Verduras a elegir

Explicaba el gran Eugenio, contador de chistes inigualable, que un señor entra en un bar en el que hay una pizarra en la puerta que reza: «verduras a elegir». El tipo se sienta en una mesa, llama al camarero y le pregunta: «Disculpe, ¿qué verduras tiene?». El mozo le responde rápidamente: «¡Espárragos!». «¿Nada más?», exclama el cliente; «¡no, nada más!», replica el camarero. «¿Entonces, entre qué puedo elegir?», pregunta el estupefacto cliente. Y el camarero le responde alto y claro: «¡entre si los quiere o no los quiere!». Nadie podría decir que ese señor que quería comer verduras fuera víctima de un timo, engaño o algo parecido. Lo que más bien ocurrió es que no era consciente de que la elección que debía hacer era diferente a la que en un principio se imaginaba.

Algo así sucede con el tema que aquí estamos tratando. Disponemos de muchas y variadas opciones morales y eso es bueno, en el sentido más profundo de la palabra. Entre otras cosas, esa realidad permite que cada uno pueda elegir la alternativa que más le convenga y convenza. Sin embargo, toda esa pluralidad desemboca, en último término, en saber si realmente se hace lo que se debe, en si, como le ocurre a nuestro cliente, y salvando las distancias, uno debe quedarse con hambre o comer algo. Y obrar según lo que es debido es un tema harto complejo, como han demostrado fehacientemente algunos autores,[1] un asunto que está en constante movimiento, y ya se sabe lo mucho que cuesta acertar con las cosas que no paran de moverse. Hace años, tampoco demasiados, poca gente dudaba, por ejemplo, de que lo que decía el profesor iba a misa o de que la letra con sangre entra. Hizo falta que a muchos se le colocara una mosca tras la oreja ante tales modos de pensar la educación para que la cosa cambiara o, mejor dicho, basculara. Ahora sucede casi lo contrario, es decir, que a poca gente se le ocurriría pensar que la palabra del profesor es bienaventurada o que

hay que sudar mucho para, de verdad, aprender algo. Por supuesto, hay quien sigue pensando, como Alain, que «El hombre se forma por la fatiga; debe ganar, debe merecer sus placeres verdaderos», aunque defender tales cosas conlleve el riesgo de ser visto como un bicho raro.

Ese movimiento bascular también se ha producido en la didáctica. Situaciones que parecían estar perfectamente asumidas, como por ejemplo que un profesor explicara la lección con la única ayuda de su palabra, el encerado y el libro de texto de turno, ahora parecen absurdas y son criticadas por doquier. Actualmente, lo lógico y normal es todo lo contrario; por decirlo de una manera resumida, ello pasa por que un profesor se dedique a hacer más y a hablar menos, a olvidarse de la pizarra clásica y a concentrarse en su prima moderna, la digital, a no utilizar tanto libro y a abrir más el Google. Aquí también hay quienes piensan como el intelectual alemán Theodor Adorno, quien afirmaba que «me parece mucho más importante que los niños aprendan bien el latín en la escuela, incluso estilística latina, si es posible […], a que hagan estúpidos viajes a Roma […] en los que no pueden experimentar nada esencial de Roma», pero quien piense así tiene muchos números, casi todos, de quedarse sin comer ni un solo espárrago.

Algo similar sucede cuando de lo que se habla es de la educación moral. En este ámbito también hay versiones que, según el momento y el lugar, se alzan como oportunas y se convierten en orquestadoras de la situación. Como ya se adelantó en el capítulo anterior, consideramos que el plan moral liberal se ha erigido como el principal y protagonista, y eso es precisamente lo que dificulta y trastoca la completa y auténtica influencia educativa que un profesor puede ejercer en sus alumnos. No se critica el discurso liberal en su totalidad; tampoco su presencia en el ámbito educativo, eso hay que decirlo tantas veces como sea necesario. Se está advirtiendo, más bien, de los problemas que genera el carácter omnipresente que parece haber tomado durante los últimos años.

En este nuevo capítulo, tal y como ya se anunció, nos vamos a centrar en esa sobrealimentación del discurso que entrona la autonomía y la libertad moral de la persona. Focalizaremos la mirada en los obstáculos que tal modo de pensar ha creado y que afectan al sano desenvolvimiento de la aventura humanizadora. No se trata de impedimentos físicos y reales, como pueden ser la falta de aulas o la defectuosa conexión a internet, sino de

naturaleza filosófica y teórica, aquellos que se mire por donde se mire son los realmente difíciles de solventar. Son estos obstáculos los que, como potentes focos de luz, iluminan la escena educativa, los que empujan a actuar de unas maneras y no de otras, a no ser que uno se quiera situar en la penumbra y la oscuridad. Son amables compañeros de viaje que dicen conducirnos a lugares más fructíferos y atractivos, sin apenas incitarnos a pensar qué es lo que nos dejamos por el camino, sin plantearnos si esa es la travesía que en verdad se quería emprender. En definitiva, son, como dice el filósofo Alejandro Llano, obstáculos que nos ahorran pensar de otro modo diferente al que se propone,[2] y que actúan, si se permite la comparación, como ese cartel situado en la entrada de aquel restaurante del chiste que aparentaba ofrecer verduras a elegir.

De entre todos los posibles nos vamos a centrar en tres. El primero de ellos, quizá el más importante de todos, tiene que ver con el protagonismo desmedido que está adquiriendo el alumno en tanto que auténtico soberano de su desarrollo moral. Nos referimos al elogio de una emancipación que parece casi intocable, de una independencia ante la que poco o nada se puede hacer, más allá de contemplarla y potenciarla hacia su máxima expresión. El segundo obstáculo se refiere a la hechura que, desde una óptica moral, está adquiriendo el escenario educativo contemporáneo. Este podría haberse convertido en una suerte de gran autoservicio en el que la cantidad de productos que uno puede obtener es abundante, y donde no siempre se adquiere lo más saludable y necesario, sino lo que el astuto *marketing* quiere que compremos, a veces «placeres espantosos y dulzuras horrendas», como hubiese dicho el intelectual francés Charles Baudelaire. El tercer y último obstáculo está relacionado con la liberalización de las opiniones y los pareceres, con la defensa de que la comunidad educativa representa un colectivo en diálogo permanente en el que cualquier persona, por el simple hecho de hallarse allí, es un interlocutor válido, una voz pertinente diga lo que diga, crea lo que crea y piense lo que piense. En el actual mundo educativo, como en el radiotelevisivo, y no digamos en el virtual, parece haberse instalado aquel principio según el cual todo sentir es tan válido como discutible al mismo tiempo. La persona es más importante que su opinión, y no importa demasiado si hay que hablar de Napoleón Bonaparte, de la capa de ozono o de la literatura medieval; cualquiera que tenga algo que decir merece el respeto del respetable.

Todos estos obstáculos, y otros que se podrían añadir, ocasionan que el profesor se vea tentado, cuando no empujado directamente, a educar con indiferencia y tibieza, es decir, sin implicarse más allá de lo justo y necesario. Sin embargo, sospechamos que eso no es propio del profesor insustituible que quiere influir en sus alumnos; es más, intuimos que educar de modo impasible es una auténtica *contradictio in terminis*. Educar es comprometerse hasta la médula, implicarse en cuerpo y alma, lanzarse sin condiciones a la aventura humanizadora, amar hasta que duela o mucho más; otras cosas son otras cosas, por mucho que nos empeñemos en meterlas en el saco de la buena educación.

Agrandar el protagonismo del alumno

El lenguaje pedagógico de los últimos años está viviendo curiosas situaciones. Parece que a veces se quiere cambiar el nombre de las cosas para que tengan más empaque y categoría, «¡más ciencia!», que diría don Avito, el entrañable personaje que nos presentó el gran Miguel de Unamuno.[3] No es descabellado pensar que a alguna mente envalentonada y pedagógicamente innovadora ya se le haya ocurrido, por ejemplo, que el recreo sea rebautizado como «segmento de interacción» o algo parecido. Y es que allí los alumnos realizan actividades mucho más serias que jugar y distraerse: ejercen acciones recíprocas entre ellos en la fracción de tiempo que hay entre clase y clase. La cuestión reside en saber qué se ganaría con esa mutación, en qué se transformaría ese tiempo de diversión si se lo denominase con tanta cientificidad, qué entenderían las criaturas cuando su profesor les dijese: «¡venga, ahora todos al segmento de interacción, a ejercitar reciprocidades!», o qué harían las familias cuando supiesen que sus retoños ya no se zampan el bollo y juegan en el recreo, sino que hacen algo mucho más complicado. De momento, por lo menos que se sepa, eso no está sucediendo en otras realidades que también aspiran a ser más científicas y formales de lo que ya son. La visita al cardiólogo no es conocida como «la exposición del núcleo de uno mismo al galeno»; y pedir un presupuesto para alicatar el baño de casa no se identifica con «explorar los límites del bolsillo para disponer de una mejor *toilette* en el hogar».

Otra situación llamativa consiste en utilizar expresiones en las que aparecen palabras reiterativas y, por lo tanto, innecesarias, en tirar de

pleonasmos, que, tal y como define la Real Academia Española, son la «demasía o redundancia viciosa de las palabras». Véase «sorpresa inesperada», «pared divisoria», «progresar adecuadamente» o un par de vocablos que forma parte del actual discurso educativo y que ha llegado a ser muy familiar. Se puede progresar más lento o más rápido, en un sentido o en otro, mejor que *fulano* o peor que *mengano*, pero siempre se hace adecuadamente, o si se prefiere, el progreso inadecuado no es progreso, sino otra cosa, quizá estancamiento o empeoramiento. Otras tesituras del lenguaje pedagógico actual, como las de que haya alumnos que «necesitan mejorar» o que todos y cada uno de ellos estén llamados a «aprender a aprender», requerirían mucha más atención de la que aquí podemos dedicar. Entre otras cosas, habría que plantear si no es verdad que cualquier persona, también la más portentosa, necesita mejorar siempre e irremediablemente; o si no es cierto que hay momentos en la vida, y no precisamente banales, en los que no hay tiempo material para esperar a las personas que necesitan mejorar *in aeternum.* Habría que aclarar asimismo desde cuándo «aprender», a secas, cayó en desuso y dejó de ser un válido aprender, o por qué aprender a hacerse mejor, por ejemplo, no podría sustituir a tan llamativo juego de palabras; o quizá, habría que proponer una nueva aspiración educativa, sin ir más lejos la de «aprender a aprender a aprender». Sea como fuere, este tipo de vicisitudes y otras que podrían añadirse avivan el debate y la discusión pedagógica, lo que sin duda siempre es bueno que suceda.

Ahora bien, hay una situación del lenguaje pedagógico actual que aquí nos preocupa sobremanera, a saber: cuando se afirma con insistencia y hasta testarudez que el alumno es el protagonista de la educación. Ciertamente, se viene diciendo tal cosa por activa y por pasiva, y ese mensaje se ha convertido en la médula de un credo educativo ya conocido por la gran mayoría de nuestros profesores, los que están en ejercicio y los que sueñan con ejercer. Incluso un gran número de familias asume con benevolencia quién ocupa un lugar destacado en el escenario de la educación y, por supuesto, también en sus hogares. En definitiva, el actual clima educativo ha agrandado el protagonismo del alumno, le ha otorgado un papel preeminente y lo ha situado por encima de todo lo demás.

Razones que han podido conducirnos a esta situación: quizá se quieren desterrar para siempre los métodos educativos basados en la sumisión del

alumno, las maneras de hacer que han demostrado su esterilidad e infecundidad; tal vez se pretende enterrar de una vez por todas las filosofías del «ordeno y mando» del profesor; acaso se persigue borrar del mapa un penoso y angustioso pensamiento: que la educación, como dijera el escritor estadounidense Mark Twain, «consiste principalmente en lo que hemos desaprendido». Esos motivos y alguno más que podría ser mencionado han gestado principalmente dos ideas que fundamentan la dilatación del protagonismo del alumno, y no solo desde el punto de vista del aprendizaje o la metodología educativa, sino también, y eso es lo que aquí nos importa, desde la dimensión moral. Una de esas ideas consiste en considerar que el alumno es un ser pensante con la misma potestad que la que posee su profesor, un individuo que tiene voz y voto moral desde el minuto uno; en definitiva, defender que la relación moral entre profesor y alumno debe darse, cuando menos, en condiciones de simetría, igualdad y paridad. Otra idea es pensar que la educación no debe ser el altavoz de discursos poderosos y usualmente opresores en un sentido foucaultiano. Eso significa no incordiar el natural crecimiento moral del alumno mediante algún tipo de alienación —algo así puede encontrarse también en el rousseaunismo y el marxismo—. Con esta mezcolanza, a la que se podría añadir algún que otro ingrediente más, se ha instituido un alumno con soberanía moral para construirse y definirse, un aprendiz que no necesita que se le diga cómo son las cosas ni escuchar que podrían ser de otras maneras diferentes a las que él considera.

Cualquier pedagogía que atienda a la moral, a la aventura humanizadora de la que venimos hablando, y que pretenda lograr una cierta notoriedad, bascula sobre dicho reconocimiento enaltecido. Se entiende que hay que prescindir de ordenar e imponer, dejar de clamar discursos morales concretos, de adiestrar en hábitos y comportamientos determinados. Alguien que está desplegando todas sus potencialidades, que se está construyendo —dirían los defensores de un renombrado credo psicopedagógico—, necesita un profesor que comprenda que el alumno de hoy en día está llamado a ser inactual, único e irrepetible, un tipo sin forma prevista y sin parangón. Se necesitan profesionales de la educación que piensen como el incomparable Gilbert Keith Chesterton, que defiendan que «a cada época la salva un pequeño puñado de hombres que tienen el coraje de ser inactuales»; se necesitan docentes que aspiren a educar no a un

puñado, sino a hordas de gentes que tengan esas rompedoras, libres y autónomas formas de ser.

Esta manera de concebir el quehacer del profesor parece ser la horma del zapato de esa persona que presenta el liberalismo moral, ya esbozada en el apartado anterior. Y, todo sea dicho, es la imagen que según nuestro parecer cuenta con más seguidores a día de hoy en nuestras escuelas e institutos, también en hogares, calles y plazas. Por supuesto, no se está diciendo que el profesorado dude de que al alumno se lo pueda mejorar de algún modo por medio de la educación, o que haya un elevado número de profesores que no esperen demasiado del acto educativo, es decir, de su quehacer diario. Si así fuese, lo más lógico sería desmontar las escuelas y dedicarse a otra cosa. Se está señalando, más bien, que la tarea del profesorado no es adiestradora ni policíaca, sino respetuosa con la autonomía y la libertad moral del alumno y, por lo tanto, que quien educa es acicate, despertador, señuelo de liberación, un resorte de autoconocimiento y autocomprensión.

Pues bien, esta tendencia del momento, el apogeo y el elogio del alumno podría ser considerada como un obstáculo con dos caras difíciles de sortear, sobre todo cuando lo que se pretende es que el mundo de la educación esté plagado de esos profesores que hemos llamado insustituibles. El primero de esos frentes se refiere al arreglo por y para el alumno de todo lo que sea posible. Ya no se trata de pensar en la educación como una invitación a algo, como un cultivo de todo aquello que pudiera hacer crecer su humanidad; ahora educar, como tantas veces se dice aunque no siempre se sepa lo que se está diciendo, consiste en atender al estudiante como se merece. Valdría la pena enumerar la cantidad de situaciones educativas que han sido repensadas y reorganizadas para respetar al máximo posible, si se puede decir así, al merecedor de la educación. El problema no es, por supuesto, que el alumno no deba ser tratado de tal manera, o que no esté en su derecho de determinar la educación que deba recibir. Nada de eso. El problema viene cuando se asume que el alumno está preparado para determinar qué es lo que realmente merece, para señalar qué educación le conviene recibir. No es atrevido pensar que gran parte de esas indicaciones son prematuras, apresuradas e imprecisas, que se hallan fundamentadas en apetencias peregrinas y caprichos puntuales que no han contado con el concurso de la razón ni la ayuda de la lógica. Y hay que ir con pies de plomo cuando se supone que el alumno, por definición, es alguien que

necesita ver, tocar, conocer, experimentar y saborear antes de decidir de manera libre y autónoma qué es mejor para él o si, tal y como venimos diciendo, es lo que realmente merece.

El segundo frente difícil de esquivar es que el alumno con excesivo protagonismo está llamado a representar más de un papel. La tendencia que la persona muestra para extralimitarse en tareas y funciones es un rasgo típico de la contemporaneidad, y no es exclusivo del mundo de la educación. Habría que preguntar a los médicos si no es verdad que un número significativo de sus actuales pacientes hace también de doctores cuando discute con ellos el diagnóstico o comparte sus sospechas sobre el tratamiento más adecuado, por supuesto sin tener la más remota idea de medicina, aunque eso sí, habiendo navegado por los mundos de Google. O habría que perder una tarde viendo debates televisivos o escuchando tertulias radiofónicas para corroborar si no es cierto que prácticamente todo el mundo sabe de todo y más, con el fin de confirmar que las kilométricas y obvias diferencias que antaño había entre el experto y el novato ahora son milimétricas e intrigantes. Se podría haber creado un *modus vivendi* que parecía impensable. Por ejemplo, Pierre Bayard demuestra con tino que a día de hoy podemos hablar de los libros que no hemos leído sin que nada pase o incluso quedando como reyes.[4]

Volviendo al hilo de la cuestión, la defensa exagerada del protagonismo del alumno es una suerte de catapulta que lo impulsa a encarnar roles que en un principio no van con él, y todo ello se convierte en un serio problema para la educación moral. La tarea educativa se transforma en un atolladero cuando el parecer del estudiante llega a tener el mismo valor que el de su profesor, cuando ambos dejan de ser desemejantes, cuando cuesta diferenciar quién hace qué.

No se discute la relevancia que el alumno tiene en la organización, desarrollo y hasta evaluación de la práctica educativa. Tampoco se critica que un aprendiz pueda expresar, por muy rudimentario que sea, su parecer y conocimiento; al fin y al cabo, la palabra de un profesor no está para aplacar o eclipsar la de su alumno, y si esto último sucede se esfuma el arte de educar, se finiquita el misterio de la educación. Lo que se señala, más bien, es la relevancia de un doble mensaje que quizá desconozca el alumno que, al verse excesivamente protagonista, se siente llamado a hacer de más cosas que de aprendiz. Primero, que a su lado hay otro protagonista con un

importantísimo papel encomendado, que hay un profesor que está dispuesto a quererlo, es decir, a felicitarlo cuando convenga y a corregirlo si es preciso; y segundo, que entre ambos hay contenidos que han sido socialmente organizados e históricamente construidos, una maravillosa herencia que nos va dignificando conforme la vamos aprehendiendo.

Ante esta situación, el profesor puede adoptar una especial posición contemplando dicho obstáculo de doble cara. Nos referimos a alejarse del alumno, no para perderlo de vista ni nada parecido, sino para mirarlo desde una cierta distancia. El profesor que quiere enamorar a sus alumnos y provocar en ellos algún tipo de influencia educativa y personal ya no se ve empujado a involucrarse en sus vidas, sino a conquistarlos de otros modos, básicamente sin pretender molestarlos demasiado. El profesor distanciado del estudiante es como aquella persona a la que se le acerca un turista despistado para preguntarle cómo pasar el día en la ciudad. Aquel individuo puede indicarle cuáles son los museos más visitados, los restaurantes más famosos o las avenidas y plazas más concurridas y poca cosa más. No es obligatorio añadir ningún juicio de valor sobre qué vale la pena ver, comer y recorrer, no hay necesidad de entablar una relación más allá de eso, no hay por qué crear problemas de la nada. Algo nos dice que el profesor que en la actualidad pone un pie en el terreno de la autonomía moral de sus alumnos se ve, más pronto que tarde, enzarzado en complicaciones de todo tipo y condición. Aquello de «usted enséñele a sumar, restar, leer y escribir, que del asunto moral ya nos ocupamos en casa» tiene hoy más eco que nunca. Dicho de otra manera: al profesor de matemáticas que creía que junto con la aritmética y la trigonometría tenía que enseñar algo más porque para estimar tales cosas hay que tocar el alma de sus alumnos o porque para comprenderlas como es debido hay que seguir ciertos hábitos o pautas de comportamiento, ahora se le notifica que esas tareas más humanas no son propiamente suyas. Y sin embargo, todos sabemos que se puede dejar de aprender algo no por la dificultad de los contenidos o por los díscolos modos de transmitirlos, sino por el ensalzamiento de las autonomías morales que concurren en una clase.

Agrandar el protagonismo del alumno quizá sea el obstáculo de mayor envergadura que podamos identificar, pues coloca al profesor en un auténtico brete, por no decir ante un vertiginoso precipicio. Habría que preguntarse, sin ir más lejos, en qué queda la educación si no hay más que

hacer que respetar la autonomía y libertad moral de quien se pone delante, si no hay demasiado que decirle porque para esa persona lo que hace está más o menos bien y lo que piensa podría ser verdad. En otras palabras, habría que calibrar en qué queda la educación si se acepta que cada cual tiene sus modos de razonar y proceder y todos son igualmente respetables, y si, en último término, nadie es quién para decidir entre la diversidad moral. Aunque para algunos ya no tenga sentido, sería un error olvidar que, como sugería Condorcet, «la primera condición de toda instrucción es la de enseñar solamente verdades».

Las personas inactuales, de las que nos hablaba G.K. Chesterton unas páginas más arriba, son individuos que han alcanzado un cierto grado de autonomía y libertad moral, sin duda, pero seguramente ha sido tras recorrer un camino en el que ninguna de tales cuestiones estaba garantizada de manera gratuita desde el principio. El pensador inglés era demasiado avispado como para plantear que un carácter verdaderamente autónomo y libre, brillante y deseable nace así, sin más, dando rienda suelta a la persona y sin la mano de una educación, sin la orientación que proporciona un profesor comprometido con la moral de sus alumnos. Incluso cuando se aspira a la autonomía y la libertad más absolutas del estudiante, un profesor no debe abstenerse de aplaudir a *fulano* si ha conseguido ser de una manera que vale la pena admirar, ni de advertir a *mengano* si está adquiriendo unos modos de vida que no son recomendables para él ni para nadie.

Borrar los horizontes del mapa moral

El legado pedagógico del siglo XX es ciertamente fecundo.[5] Eminentes educadores y reconocidos pensadores nos han dejado todo un repertorio de grandes ideas que han impulsado la educación de la nueva centuria hasta límites que parecían ser inalcanzables. No pocos de aquellos brotes verdes han dado fruto; muchos anhelos se han convertido en realidades y se han abierto sendas que aún hoy estamos transitando y descubriendo. Una de las aportaciones estrella puede resumirse en que la educación se adapte a la realidad en la que se encuentra o, si se prefiere, en que las antológicas instituciones educativas abandonen aquella actitud hermética, aquel estado de impermeabilidad casi total que no consigue otra cosa que envolverlas en una atmósfera estancada y hasta atrofiada. La lógica de esta idea parece ser

aplastante, sí, pero ha hecho falta repetirla por activa y por pasiva durante muchos años para convencernos de lo bueno y necesario que es aplicarla. Y afirmar que la educación debe adecuarse a lo que sucede a su alrededor, fuera de sus muros, es como decir que prepare al alumnado para lo que se cuece fuera, es como alegar que sea algo provechoso, que reporte alguna utilidad.

Hay dos situaciones que ejemplifican de manera fidedigna lo que aquí se está diciendo. Una es la triunfal entrada de internet en la escuela, el laureado recibimiento que la descomunal red informática y todo lo que ella conlleva han tenido en el mundo de la educación. A nadie se le escapa que internet es mucho más que un medio o instrumento, un auténtico modo de vida, en especial para las nuevas generaciones, cuyos miembros han sido apodados como «nativos digitales» por el conferenciante y escritor norteamericano Marc Prensky a comienzos de este siglo.[6] Al resto de personas, a las de otra época, el inventor neoyorkino las llama «inmigrantes digitales», es decir, que les toca instalarse en un lugar nuevo y extranjero para ellos. Asunto aparte, aunque importante donde los haya, es si esa inmigración sale realmente a cuenta.

Si lo que se pretende es que la educación se ajuste a la realidad exterior, internet lógicamente no podía quedar fuera, ni tan siquiera podía ser tratada como un recurso extra u optativo. La red de redes se utiliza para descubrir y aprender cosas nuevas, para elaborar trabajos, presentaciones y reseñas, para estar informado de lo que va sucediendo, lo que ya pasó y lo que podría ocurrir en un futuro, para jugar, recrearse y distraerse, para localizar grupos de individuos que se han unido en torno a una misma afición, para dejar allí colgado lo que uno opina y piensa sobre cualquier asunto, para hacer colegas, crear lazos de amistad y hasta enamorarse, para compartir fotos, vídeos y audios, para comprar, vender y alquilar, en fin, para navegar por los mundos virtuales y poder hacer un sinfín de cosas. Internet también sirve para localizar lo que se quiera a golpe de ratón, para realizar dos o muchas más tareas al mismo tiempo, para ir al grano cuando se lee, se habla, se escucha o se contempla algo, para ganarle tiempo al tiempo, para ahorrarse ir de un lado a otro —físicamente hablando, se entiende—, para acumular todo lo que uno pueda imaginar en una pantalla de reducidas dimensiones y, en definitiva, para hacer las cosas de otro modo, de maneras diferentes. Todas esas cosas son perfectamente traducibles a objetivos

educativos o, mejor dicho, a competencias que garanticen, precisamente, que uno sea capaz de navegar con un rumbo establecido y no viva en una deriva continua.

La segunda situación que sirve de ejemplo para demostrar que la educación apuesta por la adaptación a la realidad, y por tanto la necesidad de ser útil para el alumno, no es una añadidura sino un menoscabo: nos referimos a la relegación y el arrinconamiento de las humanidades, en especial la filosofía y las lenguas clásicas, graciosamente llamadas «muertas» por considerar que las personas que las utilizaban ya están en otro mundo. Esperemos que siempre haya alguien que toque o escuche música clásica, jazz o rhythm and blues, que se dedique a pintar o admirar cuadros abstractos, surrealistas o renacentistas, o que escriba o lea novelas románticas, ensayos, poesía, para no ir de funeral en funeral y enterrando nuestra cultura poco a poco. A lo que íbamos: quitar de en medio lo que no ofrece rendimiento y beneficio es una infalible manera de adaptarse a la actual realidad, y al mismo tiempo y por mucho que nos cueste convencernos de ello, una eficaz forma de desprenderse de la infinidad de utilidades que tienen las cosas que hoy se catalogan como «inútiles».[7]

La adaptación a la realidad de la que se viene hablando ha espoleado el mundo de la educación, es difícil negarlo, pero esa misma idea se ha convertido en un obstáculo difícil de sortear. Se interpreta con cierta frecuencia que de lo que se trata es de que el alumno se acomode a lo que le espera, que se avenga a las circunstancias y condiciones en las que se encuentra y con las que probablemente se topará. Así las cosas, es lógica y normal la entrada de internet por la puerta grande de la educación y la salida de las humanidades por la puerta de atrás. En el tema moral, el obstáculo mencionado adquiere una particular dimensión. La adaptación a la realidad que mayoritariamente se viene defendiendo también incluye la primordial defensa de la autonomía y la libertad del alumno; eso parece ser lo más útil y beneficioso, pero produce que la educación colabore decididamente en la edificación de una traba que consiste en borrar los horizontes del mapa moral en el que inevitablemente uno se encuentra, se define y se comprende. Andamos cargados de razones para confiar en la autonomía y la libertad moral del alumno, para encomendarle la tarea de ubicarse en el terreno actual, un lugar diverso y enriquecedor. La tarea del profesor se allana, consiste en invitar al alumno a adentrarse en una realidad

que toma la forma de autoservicio moral, una suerte de supermercado donde se acumulan los valores que uno decida adquirir según determine su libertad, y donde nadie va a atentar contra su autonomía personal.

Sin embargo, en este escenario pueden suceder varias situaciones que dificulten la tarea educativa, que pongan en entredicho el quehacer del profesor. Para empezar, puede ocurrir que el alumno se pasee por los pasillos de la realidad moral en la que vive sin caer en la cuenta de la existencia de determinados valores que, se mire por donde se mire, son de una más que recomendable adquisición. Sí, hay valores que por el bien de todos deberían ser enseñados sin esperar a que el alumno decida vincularse a ellos, sin confiar en que tarde o temprano decidirá incorporarlos a su proyecto vital. No se está hablando, como algunos creen, de imponer nada ni de amedrentar a nadie, sino de mostrar, revelar y ofrecer, de incitar a degustar algo sin importar lo amargo y agrio que pueda ser el primer bocado. No se está diciendo que el profesor deba involucrarse en algo que no le compete, sino que encare aquella parte de la misión educativa que habla de situar delante del alumno cuestiones que ignora y que debería conocer.

También puede suceder otra cosa con el alumno que deambula por ese imaginario y sin embargo real supermercado moral: que conozca la existencia de determinados valores con los que vale la pena hacerse, pero que decida por su cuenta y riesgo, incluso desde un juicioso ayuno de razón, no adquirirlos. Ciertamente, hay cantidad de alumnos que, aunque son conocedores de valores como la justicia, el respeto o la prudencia, deciden no abrazarse a ellos por motivos interesados, finalidades utilitaristas o razones peregrinas y envalentonadas que no se sostienen. Aquí, como en la anterior situación, confiar en la autonomía y la libertad moral del alumno es un riesgo; quien más y quien menos sabe lo que acarrea vivir con personas que han decidido no comulgar con determinados valores. Y también puede suceder que el supermercado moral del que venimos hablando no sea perfecto e idílico, que los valores no estén dispuestos de la mejor manera posible cuando se piensa en un desarrollo humano bueno, verdadero y bello.[8] Ya conocemos la dinámica que se da en ese tipo de lugares. Es relativamente fácil que uno vaya llenando el carro de productos de capricho y a todas luces innecesarios, y que no deje espacio a otros que son de primera necesidad; también es demasiado corriente que uno no quiera

perder demasiado tiempo ni invertir demasiado esfuerzo, que decida no buscar demasiado y prefiera adquirir llamativas y renombradas imitaciones. Así las cosas, uno se mueve entre apetencias, deseos y antojos que no alimentan el alma o adquiere versiones poco logradas, o bien abraza valores que en verdad son interpretaciones de ocasión que se utilizan mientras todo va bien y no a pesar de todo.

Todas esas posibles situaciones, y otras más que podrían señalarse, se reúnen en una misma explicación de la actual realidad. Hay quien ha hablado de ella como de algo incierto y acuoso; hay quien la ha catalogado como la «época del vacío»; hay quien ha defendido que es idónea para que el carácter de una persona se corrompa poco a poco.[9] Este tipo de interpretaciones son desesperanzadas y pesimistas para unos y cabales y realistas para otros, eso ahora da igual; lo interesante a tener en cuenta en este momento es que nos dan a entender algo realmente importante: que la educación moral no consiste en adaptarse a la realidad, esto es, en adecuarse de la mejor manera posible a lo que allí fuera, en las calles, está sucediendo. La educación moral, *per se,* abraza otra manera más insubordinada y rebelde de entender la adaptación a la realidad. Nos referimos a la preparación para, precisamente, no acomodarse más de la cuenta, para no ajustarse a ella como un dedo a un anillo, para no ponerse en manos de la propuesta más atractiva y sugerente, para no dejarse embaucar e ir tras Vicente porque allí es donde va la gente, para no convertirse en un eslabón más de una cadena cualquiera.

Ahora bien, esa insurrección hacia la moral establecida, esa revolución existencial, esa emancipación personal que se pretende que viva un alumno se logra si se conocen y adoptan los confines morales de la comunidad en la que se encuentra y a la que pertenece. Son esos horizontes los que permiten partir hacia la conquista de la autonomía y la libertad moral. El alumno debe tener la oportunidad de impregnarse de sus circunstancias, de valorar si lo que quiere es estar con ellas o salir de allí. «Mi salida natural hacia el universo», decía don José Ortega y Gasset

> se abre por los puertos del Guadarrama o el campo de Ontígola. Este sector de realidad circunstante forma la otra mitad de mi persona: solo al través de él puedo integrarme y ser plenamente yo mismo […] de modo que el proceso vital no consiste solo en una adaptación del cuerpo a su medio, sino también en la adaptación del medio a su cuerpo.[10]

En definitiva, la educación debe servir para que uno tome conciencia de que, como también decía el emblemático filósofo madrileño, «yo soy yo y mi circunstancia», pero sobre todo, para asumir la segunda y muchas veces olvidada segunda parte de esa famosa sentencia, y es que «si no la salvo a ella no me salvo yo».[11]

Ahora bien, mostrar los diferentes horizontes morales de la comunidad en la que el alumno se encuentra, como ya se ha dicho, está en horas bajas, tiene mala prensa. Por diferentes razones que se enraízan en el liberalismo moral, el profesor se ve empujado a respetar la potestad del alumno en su autonomía y libertad para elegir y configurar su proyecto vital. Quizá el profesor tenga que dar alguna pequeña y corta indicación, como lo haría el amable empleado que se encuentre en nuestro hipotético supermercado del aprendizaje moral, pero no mucho más, no algo muy diferente a eso; desde luego, sin incordiar más de la cuenta ni adentrarse en las intimidades del que solicita algún tipo de ayuda. Y este panorama, por lo menos a nuestro entender, obstaculiza el quehacer del profesor que quiere influir personal y educativamente en su alumno. Habría que preguntarse incluso si tan paradójica situación le permite comprometerse con él, le facilita ayudarlo a convertirse en lo que aún no es y puede llegar a ser. Como veremos en el siguiente capítulo, hay alguna posible solución al respecto, aunque ya anunciamos que nos va a tocar remar a contracorriente.

Alabar el escepticismo

«La autoridad de los que enseñan perjudica a menudo a los que quieren aprender». Esta máxima fue pronunciada por el gran orador e ilustre romano Marco Tulio Cicerón, quien se enfrentó a las aspiraciones dictatoriales del militar y político Marco Antonio y dio la vida por recuperar su amada República.[12] Se trata de una sentencia que lleva siglos encima de la mesa para advertirnos sobre qué cosa debe evitar hacer un profesor o cualquiera que se disponga a educar. Y sobre todo, es una emblemática bandera del arte de educar; muchos que se la han arrogado pueden confirmar que, en efecto, eso de tomar el mando para demostrar quién manda es una eficaz estrategia para dirigir al personal hacia un lado u otro, pero desde luego no para fomentar una sana educación. Ahora bien, la profundidad del asunto merece que nos situemos ante él con diligencia.

Si cuando decimos «autoridad» nos referimos a eso que solemos llamar «autoritarismo», y que consiste, tal y como dice la Real Academia Española, en «ejercer con exceso su autoridad o abusar de ella», no se podría estar más de acuerdo con el sabio romano y todos los que comulgan con él. Las situaciones educativas que rezuman autoritarismo anulan las ganas de aprender. Quien haya vivido o, mejor dicho, sufrido tales circunstancias sabe a ciencia cierta que no hay nada que hacer, que ante un profesor que ejerce su autoridad de manera desenfrenada eso de aprender bien se convierte en una quimera. En este escenario, y no sin falta de razón, uno decide aprender rápido y mal, con desgana, a regañadientes, empollando la lección de turno sin aliciente alguno; incluso desea despedirse para siempre y tan pronto como se pueda de aquello que el profesor déspota trata de enseñar.

Y si ese efecto de apatía y rebote hacia el aprendizaje asoma cuando el profesor mandón se dedica a las matemáticas, la historia o las ciencias naturales, qué no ha de suceder cuando de lo que se ocupa es de la cuestión moral. En este ámbito adquiere más fuerza si cabe la frase del sabio Cicerón, y es que, en efecto, el autoritarismo moral no hace más que corroer y dañar la degustación y el aprecio de valores. Dicho de otra manera, no solemos dar lo mejor de nosotros mismos, por lo menos desde el punto de vista moral, cuando alguien que no ha sabido calibrar su autoridad se ha plantado ante nosotros. Algo así sucedía hace años en la escuela, el instituto, la universidad y también en casa, y, además, no de manera anecdótica y puntual, sino sistemática. Por aquel entonces, no era de extrañar que un profesor anunciara sin cortarse un pelo lo que estaba bien o mal, lo que era verdad o mentira, lo que era bonito o feo, es decir, que dictara sentencia moral sobre casi cualquier asunto que se le planteara. Además, rara vez se osaba poner en tela de juicio los pareceres del profesor, ni en casa ni en ningún otro lado. En algunos casos, porque se comulgaba con lo que decía; en otros no tanto, pero se consideraba que era una voz autorizada y reconocida, se pensaba que aquel profesor tendría sus razones para decir lo que decía.

Dejar de aleccionar al alumno acerca del bien y del mal, o de inculcarle la opción moral de turno, ha sido una de las grandes conquistas de la educación de los últimos años. «¡Aún queda por hacer!», dirán algunos; seguro que sí, pero eso no quita que la cosa esté cambiando y a buen ritmo.

A día de hoy ya se ha conseguido que la educación despierte y se quite de encima la losa del autoritarismo, que sea común entre alumnos, profesores y familias pensar kantianamente, es decir, considerar que «nadie puede obligarme a ser feliz a su modo, pues cada uno puede buscar la felicidad de la manera que crea oportuna mientras no infrinja la libertad […] de otros».[13] Eso de la felicidad, ese misterioso estado de grata satisfacción, parece depender de cada persona, y como hay gente para todo también hay felicidades de todos los gustos y colores. «Mi exalumno Bill, que es médico, lee los suplementos literarios de los domingos. Paul, que ahora es granjero, lee las tiras cómicas. Si ambos son felices, ¿qué demonios importa lo que hagan?».[14] Con esa claridad se manifestaba hace años el innovador Alexander Sutherland Neill, quien fundara en 1927 la emblemática escuela Summerhill en la aldea de Lyme Regis, al sur de Inglaterra. Y con el permiso de ese gran pedagogo, y para despejar cualquier tipo de duda, se podría añadir una exclamación: ¡y a quién le importa lo que hagan Paul y Bill si no se molestan entre ellos, y si ambos no incordian a nadie!

Este clima cálido y amable ha abierto diversas vedas en el terreno educativo. Ha fomentado la aparición de proyectos de felicidad que antaño parecían impensables o se mantenían amagados. También ha provocado, todo sea dicho, que la piel se vuelva más fina, que se deje de aceptar de buenas a primeras, y quizá de una vez por todas, que la felicidad es solo una y para todos la misma, y lo que aquí más nos interesa: ha condicionado el quehacer del profesor. El alumno es una persona libre y autónoma; esa es la concepción que sostiene lo que aquí se viene diciendo, y como tal necesita verse y sentirse en un ambiente de neutralidad. El profesor, por lo tanto, debe mostrarse ecuánime ante todo, imparcial ante las diferentes y diversas particularidades morales. Visto así, el profesor neutral se asemeja a una especie de árbitro, a un profesional que deja jugar, que no impide que las cosas sucedan. ¿Y si aparecen conflictos por resolver? Pues entonces aplica medidas, medios y recursos para que todo vuelva al cauce de la neutralidad. ¡Ah! ¿Y no cabe la posibilidad de que ese arbitro de la educación simpatice con alguno de los equipos que están jugando? ¿Y si por las razones que sean confraterniza más con un proyecto moral que con otros? Eso puede suceder tranquilamente. Un profesor también es persona; lo acompaña una opción moral concreta, pero aun así se le pide que demuestre una posición neutral, incluso cuando esa elección personal sea puesta en duda por su

alumno, incluso cuando sea vilipendiada o vejada por aquel que tiene delante. El profesor, pues, no solo debe evitar que haya plumeros morales que reciban más adulaciones que otros, sino que también debe impedir que se le vea el suyo. Esta manera de actuar es justa y, todo sea dicho, elegante y refinada, mucho más que la de aquellos profesores que arbitran los encuentros con sus alumnos de manera ególatra e interesada.

La cuestión reside en saber si esa manera de estar en la educación es realmente posible, si es factible que un profesor amague su opción moral tan cómodamente como se suele pensar. Esto no es como dejar el gorro colgado en el pasillo antes de entrar en el aula, o como esconder el maletín en el armario del despacho antes de que entre el alumno. Por mucho que se intenten hacer tales cosas, algo nos dice que el alumno acaba intuyendo de qué pie moral calza su profesor, y sobre todo hoy en día, cuando las redes sociales pueden dejar al descubierto no solo al profesor incauto, sino incluso al más estoico, impasible y enigmático de la escuela. Y mucho más importante que eso: hay que pensar en serio si el profesor neutral tiene algo que ver con la aventura humanizadora que debería ser la educación, o si esa postura es propia del profesor que podría convertirse en insustituible. Dicho de otra manera, ¿no es verdad que un profesor es alguien que quiere obrar en las personas, que desea cambiar el mundo a través de ellas y que, por tanto, tiene algo que decir cuando se le plantea cómo deberían ser esos individuos que podrían convertir el mundo en el mejor de los posibles?

Volvamos un momento a la citada afirmación del fundador de Summerhill, aquel escocés amante de la educación que tanto creía en la libertad y la autonomía moral de sus alumnos. Supongamos que Bill, aquel exalumno médico que leía los suplementos literarios de los domingos, le hubiera cogido el gusto por leer relatos de maltrato a los animales durante su escolaridad; o que Paul, el que llegó a ser granjero, hubiese encontrado en su infancia algo de felicidad leyendo las atrocidades cometidas por Adolf Hitler o Pol Pot. En esos casos, costaría defender que eso de la felicidad depende de cada uno, que no hay proyecto moral mejor que otros o que no es bueno instar a nadie a cambiar de felicidad. Incluso, habría que platearse seriamente si no es verdad que la libertad de uno está incardinada en la de otros, es decir, que esas famosas líneas que separan las libertades no están tan marcadas como se suele pensar. En esos casos, no sería recomendable que Bill y Paul se pusieran en manos de profesores que actúan con

neutralidad; es más, sería de agradecer que apareciera por allí alguien que educa con decisión y confianza, alguien que aspira a hacer crecer en ellos algo concreto.

Sin embargo, y aquí se encuentra el obstáculo, algo nos dice que la actual situación educativa representa una defensa de la duda sin condiciones, un elogio de la desconfianza hacia cualquier cosa que suceda y hacia cualquiera que pase por delante y, a fin de cuentas, una alabanza del escepticismo, apología de preguntas y desaprobación de respuestas. No hay esperanza en encontrar alguna verdad; ni tan siquiera en creer que si esta existiese se podría conocer. Lo común ahora es pensar que cuando un profesor se acerca a su alumno con una opción moral concreta en la mano está invadiendo su espacio personal, arremetiendo contra su libertad de pensamiento. Poco importa que ese profesor se acerque con la mejor de las intenciones o que su objetivo sea, simplemente, tratar de conocer una posición moral ajena que le interpela en tanto que ser humano: la sentencia no varía. Del mismo modo, se suele pensar que el profesor está respetando la libertad y autonomía moral de su alumno cuando, a lo sumo, le expone su opinión y nada más que eso. Esta situación podría resumirse en un mensaje que no resulta extraño y que a casi nadie incomoda demasiado; se trata de algo así como: «esta es mi humilde opinión, tan válida como la suya; a partir de aquí ustedes mismos».

Ciertamente, este quehacer del profesor evita muchos problemas y complace a la mayoría, pero diluye —y de qué manera— la acción educativa. Sin ir más lejos, puede convertir una clase, entendiendo por esta el lugar en el que acontece la aventura humanizadora, en una reunión de amigos que se juntan para hablar de cualquier cosa, por ejemplo, de un partido de fútbol. Lo que para uno es un penalti claro, para otro es un piscinazo; lo que para otro es perder el tiempo intencionadamente, para uno es consecuencia del cansancio de los jugadores, y así hasta que acaba el espectáculo, se dan las manos y cada uno vuelve a su casa sin que nadie cambie en nada porque todo es posiblemente válido. Pero hay consecuencias más importantes que esta. La defensa de la neutralidad conlleva poner en entredicho la tarea propia del profesor. Educar es un proceso de perfección humana y, mal que nos pese, eso significa apostar por algo en concreto, a saber: lo mejor de lo mejor, lo sobresaliente, lo superior y, en último término, todo aquello que dignifique a la persona. El profesor

dispone de algunos resultados de una maravillosa investigación típicamente humana, histórica e inacabada: la búsqueda de lo superior. Entre otros, puede enseñar que la paz es mejor que la guerra, que la austeridad supera al despilfarro o que la amistad es preferible a la rivalidad. También puede invitar a sus alumnos a que se fijen en Mahatma Gandhi, Abraham Lincoln, Marcel Proust, Martin Luther King o Winston Churchill, algunos de los gigantes de la humanidad que han encarnado respectivamente los valores antes mencionados.

Y no menos importante, habría que pensar si eso de educar en la neutralidad no es, paradójicamente, una manera de restringir y cercenar la autonomía y la libertad del alumno. La imparcialidad moral suele ser idónea para ampararse en manos ajenas, para buscar el calor de las brasas de otros y, en definitiva, para ponerse al servicio de opciones de vida atrayentes y cautivadoras que, por mucho que lo parezcan, no suelen ser las más seguras y convenientes, y como es fácil suponer, no exigen invertir demasiado esfuerzo. Nos referimos a instalarse en la duda sin condición. Por supuesto, que hay que dudar de todo y todo lo que haga falta; precisamente porque ha habido gente así la humanidad ha avanzado, pero ello no significa permanecer en la duda de por vida, y en eso estaba de acuerdo hasta el padre de la duda metódica.[15] Prestemos atención a esa educación liberal moral que enarbola la neutralidad, pues como dice Christopher Derrick en un maravilloso libro, podría «educar al joven para la libertad, si sabe lo que es y para qué sirve la libertad del hombre; pero lo empobrecerá penosamente si trata de educarlo solo por medio de la libertad».[16] Quizá esa autoridad perjudicial para el aprendizaje de la que hablaba Cicerón no sea aquella que todos nos imaginamos, la que golpea con el puño cerrado encima de una mesa, grita y castiga; quizá sea otra que, aunque se presenta con dulzura y movimientos angelicales, no es menos contundente que la anterior, pues también impide que la emancipación moral sea una posibilidad.

Reunión de obstáculos para la aventura humanizadora

En este capítulo se han presentado algunos de los obstáculos que pueden complicar la tarea educativa y entorpecer la aventura humanizadora que es la educación o, en definitiva, que pueden evaporar la influencia educativa y

personal que un profesor puede ejercer en sus alumnos. Como se ha tratado de explicar, no se trata de impedimentos físicos o tangibles, no son algo parecido a una roca o un socavón, sino que se trata más bien de ideas que conforman modos de pensar. Y al mundo de la educación no se le deberían olvidar dos interesantísimas propiedades que tienen esas ocurrencias que llamamos ideas. Una es su fuerza: «las que conducen y arrastran al mundo no son las máquinas, sino las ideas», decía el gran novelista francés Victor Hugo. Ciertamente, así es; no hace falta poner ejemplos. Otra es su tendencia a inflarse sin razón alguna, y es que hay mucha verdad en aquello que apuntaba el gran Jacinto Benavente: «una idea fija siempre parece ser una gran idea, no por ser grande, sino porque llena todo el espacio». También aquí sobran ejemplos.

Pues bien, todas las ideas presentadas y que acaban siendo obstáculos se enraízan en el ensalzamiento y el elogio de la autonomía y la libertad moral del alumno. Algo que obviamente debe ser parte fundamental del hecho educativo, y que sin duda ha costado sudor y lágrimas conquistar, se ha engordado y ensanchado de una manera desmesurada. Así se ha conseguido mermar otra parte fundamental de la educación: la que se refiere a los aspectos comunitarios de la persona, a todo aquello que ha sido socialmente organizado e históricamente construido y que, precisamente, permite que uno alcance cierto grado de autonomía y libertad. La descompensación de ideas que aquí se defiende puede verse en el papel que durante los últimos años se le otorga al profesor o, como suele decirse, al que guía y orienta al alumno, una especie de mantra que se viene repitiendo desde diversas perspectivas psicopedagógicas, filosóficas y teóricas. Ese rol del profesor, por lo menos desde el punto de vista moral, se centra en cuestiones como son el respeto absoluto hacia el alumno, el miramiento de sus acciones, la consideración de sus opiniones y la deferencia hacia sus modos de interpretar y apreciar las cosas. El papel del profesor se focaliza más en ese tipo de cuestiones que en otras como son la transmisión de conocimientos concretos que vale la pena aprender, el determinar que hay modos de estar que son beneficiosos para todos o el defender que sí, que por mucho que se diga hay modos de pensar y valorar que son más robustos y tienen más enjundia que otros.

Sobra decir que los obstáculos tratados suelen aparecer de manera conjunta, aunque hayan sido presentados de manera independiente por una

cuestión de claridad expositiva. El primero de ellos hace referencia al protagonismo desmedido que en la actualidad se le otorga al alumno, y quizá sea el principal de todos, del que beben los demás. El alumno ha sido colocado en una posición de preeminencia, en una urna de cristal o en una burbuja, dirían algunos, que no debe romperse a no ser que se quiera malbaratar su desarrollo moral. Ante este panorama, el profesor toma una cierta distancia para no incordiar demasiado esas autonomías y libertades que tiene delante y que se están desarrollando, pero ¿cómo llegar a ser un profesor insustituible desde la lejanía? ¿Cómo poder tocar las mentes y almas de los alumnos desde tanta distancia? ¿Cómo conseguir que alguien se enamore del docente si este no hace mucho más que observar lo que va sucediendo? El profesor que crea que el alumno es una autonomía moral encarnada y andante, ante la que todo lo demás debe quedar supeditado, quizá se obnubile con el fin del acto educativo. Acaso le dé por pensar que es el alumno quien condiciona la educación y no al revés, lo cual es como trasvasar al discurso educativo aquello que tanto se dice en otros ámbitos: que el cliente siempre tiene la razón. Quizá haya que dar un paso más y adentrarse en ese lugar íntimo y personal que se está haciendo y componiendo y que reclama, usualmente de manera subrepticia, la mirada, la voz, el gesto de un verdadero artista de la educación. Y es que la aventura humanizadora necesita la presencia de un profesor que, aunque no sabe qué será de su alumno ni adónde llegará, haga todo lo posible para que las cosas salgan de la mejor manera.

El segundo obstáculo tiene que ver con el respeto casi total hacia el plan de vida del alumno, con suponer que es alguien lo suficientemente libre y autónomo como para saber lo que quiere hacer con su existencia, lo cual, sin duda, es mucho suponer. Para empezar, es creer que uno elige un plan vital y que no es el modo de vida lo que verdaderamente lo atrapa. Y esta cuestión no está nada clara. Habría que pensar, sin ir más lejos, cuántos profesores se han visto atraídos por esa incomparable y dignísima profesión sin apenas haber tenido tiempo de elegir cualquier otra dedicación. Sea como fuere, ya sabemos lo que suele suceder cuando a un alumno se le deja a la intemperie, en ese imaginario autoservicio moral del que ya hemos hablado. A veces las cosas salen más o menos bien, pero no siempre, ni tan siquiera la mayoría de ellas. Cuando hay más garantías de éxito es precisamente cuando uno entra allí sabiendo qué necesita en realidad, de

dónde viene, en qué lugar se encuentra y, en definitiva, cuál es su situación. Vale la pena recordar el consejo que recibió Glenn Holland —aquel ingenuo profesor de música que empezaba su travesía en el mundo de la educación y con el que iniciamos el primer capítulo— de su amiga y consejera, la directora Jacobs. La tarea de un profesor, decía aquella entrañable directora de instituto, es llenar las cabezas de conocimientos, sí, pero también consiste en darles una orientación moral. No debería extrañarnos que un alumno necesite de alguien que le enseñe a ubicarse en el lugar moral en el que se encuentra, que agradece que su profesor se convierta en una especie de brújula humana. Y no precisamente para quedarse allí y adoptar una actitud de aletargamiento e hibernación, sino para poder partir de algún lugar concreto, para moverse, trasladarse, reconvertirse, ¡huir si es necesario! Y sin embargo, no son pocos los profesores de hoy que saben que eso de indicar la posición moral del alumno los mete en un auténtico berenjenal. Advertir a *fulano* que no debe reírse de los demás, o a *mengano* de que no realizar las tareas tiene consecuencias negativas, son deportes de riesgo. ¿Y en qué queda un profesor que no encara tales cuestiones? ¿Cómo influir en un alumno si todo lo que hace, dice o piensa está bien por definición? ¿Cómo conseguir que se enamore de su profesor si este último no hace ningún ademán de querer ayudarlo, es decir, de demostrar que lo quiere? Igual que sucedía con el obstáculo anterior, aquí también hay que remar a contracorriente, esto es, desplegar el mapa moral de la comunidad para que el alumno se ubique, para que sepa dónde está y hacia dónde podría encaminarse. Algo nos dice que si no se hace esto último difícilmente se podrá hablar de educación; algo nos hace pensar en lo desgarrador que puede resultar escuchar a un exalumno afirmando que sus profesores lo veían, sabían en qué punto estaba y no hicieron nada por ayudarlo.

El tercer y último obstáculo se refiere a la defensa de la neutralidad cuando se abordan temas morales, la apuesta por no decir ni hacer nada que pueda molestar a alguien y, por supuesto, mucho menos invitarlo a pensar de un modo determinado. Esto concuerda con el ensalzamiento de la autonomía y la libertad moral del alumno, y, todo sea dicho, convierte el acto educativo en un suceso cómodo y liviano, en encuentros amigables sin demasiada complicación. Sin embargo, esa posición impide que el profesor cumpla con uno de sus principales cometidos: coger al alumno de la mano

para emprender con él la búsqueda de lo mejor. Ya se sabe que no son buenos tiempos para anunciar lo que está bien y lo que está mal, lo que es bueno y lo que es malo, lo que manifiesta belleza y lo que presenta fealdad. Son buenos tiempos, en cambio, para presentar una opinión como otra cualquiera, que por supuesto tiene la misma categoría que la de los demás pareceres. Son buenos tiempos para el escepticismo, para apostar por individuos instalados en la duda constante de todo. Pero ¿de verdad educar consiste en eso? ¿No se trata más bien de conmover al alumno porque tiene delante a alguien que apuesta por algo? ¿No se trata de atreverse a transmitir algo para que el alumno pueda decidir si acaso ir hacia el lado contrario? ¿Cómo enseñar algo sin apostar por nada? ¿Cómo enamorar a alguien si el profesor no está enamorado de algo? La valentía, que no la cobardía ni la temeridad, suele enamorar y mucho.

Hay que aceptar que los impedimentos que hemos presentado no son de aquellos que se puedan eliminar a la brava o esquivar con un movimiento de cintura; tampoco son de los que se puedan sortear o saltar sin demasiada complicación. Ya se ha dicho que estamos ante ideas fuertes y casi inconmensurables ante las que quizá no quede otra que remar a contracorriente. Pero todo eso no quiere decir que no haya soluciones posibles, tareas que pueda realizar el profesor para convertir la educación en una aventura humanizadora y conseguir enamorar a sus alumnos, por lo menos a todos los que le sea posible.

1 M. Sandel, *Justicia. ¿Hacemos lo que debemos?*, Barcelona, Debate, 2011.
2 A. Llano, *Otro modo de pensar,* Pamplona, EUNSA, 2016.
3 M. de Unamuno, *Amor y pedagogía,* Madrid, Alianza Editorial, 2004.
4 P. Bayard, *Cómo hablar de los libros que no se han leído,* Barcelona, Anagrama, 2007.
5 Para más información vale la pena consultar J. Trilla (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Graó, 2001.
6 M. Prensky, «Digital Natives, Digital Immigrants», *On the Horizon,* 9(5), 2001, pp. 1-6.
7 Son muchos los libros que se han centrado en esta idea. Algunos son clásicos y pusieron el dedo en la llaga, como el influyente libro de A. Bloom, *The Closing of American Mind,* Nueva York, Simon and Schuster, 1987. Otros son contemporáneos e inciden en la recuperación de la cultura que hoy en día y por diversas razones aparenta inutilidad, como por ejemplo N. Ordine, *Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal,* Barcelona, Acantilado, 2017. Y por último, es de destacar la colección

de libros *Great Ideas*, publicada originalmente en inglés por Penguin Books y editada en castellano por Taurus.
8 H. Gardner, *Verdad, belleza y bondad reformuladas. La enseñanza de las virtudes en el siglo* XXI, Barcelona, Paidós, 2011.
9 Nos referimos a libros como: G. Lipovetsky, *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Anagrama, 1986; Z. Bauman, *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*, Barcelona, Tusquests, 2007; R. Sennet, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama, 2000.
10 J. Ortega y Gasset, *Meditaciones del Quijote*, en *Obras completas*, vol. I, Madrid, Taurus, 2004, p. 756.
11 Ibíd., p. 757.
12 Cicerón, *Discursos contra Marco Antonio o Filípicas*, Madrid, Anaya, 2001.
13 I. Kant, *Teoría y práctica*, Madrid, Tecnos, 2006, pp. 73-74.
14 A. Neill, *Autobiografía*, Madrid, FCE, 1979.
15 Descartes, 1995.
16 C. Derrick, *Huid del escepticismo. Una educación liberal como si la verdad contara para algo*, Madrid, Encuentro, 1882, p. 71.

POSIBLES TAREAS PARA ENAMORAR AL ALUMNO

Remar a contracorriente, ¡como Louis Germain!

El incomparable Albert Camus escribió una carta a su profesor de escuela Louis Germain tras recibir a sus 44 años de edad, en 1957, el más que merecido Premio Nobel de Literatura. La misiva es escueta y emocionante, y se podría decir que ha entrado en los anales de la historia de la educación.[1] Por lo visto, la huella que dejó aquel profesor en la vida del maravilloso escritor y pensador fue profunda, incluso productiva si se quiere pensar así. El propio Camus afirmó que: «sin usted […] no hubiese sucedido nada de todo esto». Cuesta imaginar la emoción que aquel, hasta la fecha, desconocido profesor sentiría al leer aquella misiva, y entran ganas de saber qué virguerías haría con la educación, qué tipo de espectáculos pedagógicos montaría en aquella pequeña escuela de Argel. El propio Camus consigue saciar nuestra curiosidad y nos explica qué es lo que realmente hacía su amado profesor:

> En las clases del señor Germain (los alumnos) sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo. Más aún, el maestro no se dedicaba solo a enseñarles lo que le pagaban para que los enseñara: los acogía con simplicidad en su vida personal, la vivía con ellos.[2]

Se demuestra una vez más que para llegar a ser uno de esos profesores insustituibles de los que hablábamos en el primer capítulo no hace falta complicarse demasiado, aunque sepamos que hoy en día toca remar a contracorriente para no caer en el enmarañamiento teórico y en el enredo técnico y burocrático. Al encuentro educativo le viene como anillo al dedo el mensaje de un precioso libro que se titula justamente *Lo pequeño es hermoso*.[3] Quién sabe cuándo se podrá volver a la siempre preciosa sencillez, cuándo acabará la fiebre por embarullar lo que es natural y espontáneo. Vamos a presentar algunas tareas, desde nuestro punto de vista

nada sofisticadas, que podría realizar el profesor que desea enamorar a su alumno y que además quiera lanzarse a tal aventura. Son tres; no hacen falta muchas más, no es necesario acumular demasiadas faenas y cometidos para que un profesor consiga maravillosos resultados. Cada una de esas tres tareas está relacionada con alguno de los tres principales apartados del capítulo anterior. Se ha considerado oportuno que cada obstáculo pueda ser contrarrestado con alguna posible solución. También les hemos puesto nombre, algo que puede parecer un atrevimiento por nuestra parte, pues es difícil que unas pocas palabras representen todo lo que pueden decir una vez se juntan.

La primera tarea está relacionada con el protagonismo desmedido y descontrolado que hoy tiene el alumnado, y para denominarla tomamos prestadas algunas palabras de Camus; nos referimos a «acoger al alumno simplemente, vivir con él». Esta tarea tiene que ver con reconsiderar el carácter de preeminencia que el liberalismo moral ha otorgado al estudiante y que tanta fuerza demuestra tener. No se trata de pensar en la persona que aprende como alguien que se presenta casi acabado, como un individuo con el que hay poca cosa que hacer. Conviene concebir al alumno como alguien que puede ser conquistado, como una persona que, si suceden determinadas cosas, podría llegar a enamorarse de su profesor y, sobre todo, de todo lo que este tiene en su mente y en su alma.

La segunda tarea que se propone tiene que ver con el autoservicio de los valores, y la llamamos «construir un *petit paradis*». A nadie se le escapa que a la escuela se acude para algo más que para aprender todo un elenco de materias o asignaturas, ya que hay un sinfín de aprendizajes igualmente válidos y valiosos que no están escritos ni programados, incluso que no se acomodan a las famosas competencias. Esta apreciación adquiere un redimensionamiento cuando se habla de valores. La escuela también representa una forma de vida, una manera de ser y estar que aporta los ingredientes necesarios para, precisamente, dotarse de nuevas maneras de presentarse ante el mundo, formas que tienen poco que ver con la mera adaptación al mismo. Al alumno no se lo debería educar solo para acomodarse al mundo en unos modos históricamente dados de humanidad y cultura, sino para poner todo en entredicho, para que incluso pueda superar aquello que convenga.

La tercera tarea que se plantea está relacionada con la alabanza del escepticismo, y ha sido denominada «transmitir lo mejor de lo mejor». Educar, quizá hoy más que nunca, es enseñar a otros a agarrarse a aquellas cuestiones que aportan cierta seguridad y estabilidad, y no para rendirse ante ellas, sino para conversar con ellas de manera constante. Quizá esta sea una de las principales funciones del acto educativo: conseguir que la cultura siga viva de generación en generación. El escepticismo, o incluso la negación de todo lo aprendido, es un resultado posible, pero no debe ser el principio de todo. ¿O es que a algún profesor se le ocurre partir del escepticismo absoluto cuando enseña la Ley de la gravedad, la disposición de los planetas del sistema solar o las tablas de multiplicar? ¿Cómo es que entonces se nos ocurre hacer lo contrario con valores y cuestiones morales? Ni el propio Nietzsche, que planteó enterrar a Dios abriendo así una nueva era moral, hubiera podido llegar a tal idea sin la educación religiosa que recibió de joven.

Dicho esto, y antes de seguir adelante, es conveniente hacer algunas apreciaciones. La primera, y quizá la más importante: dichas tareas no tienen sentido si no se llevan a cabo con la máxima limpieza de corazón que sea posible. En caso contrario, el fracaso está asegurado. Como aquella persona que pretende enamorar a otra, no engatusarla, encandilarla, utilizarla o cosas semejantes, el profesor no debe actuar con segundas intenciones, jugadas de estrategia o dar una imagen que no se corresponda con la realidad por puro interés. Como quien quiere ganarse el corazón de otro de verdad, el profesor debe presentarse tal y como es, sin disfraces y sin complejos, y eso significa situarse ante el alumno como lo que somos, seres imperfectos con posibilidades. El hombre, viene a decir graciosa y atinadamente el filósofo mexicano Eduardo Nicol, «no nace entero, sino que se va enterando poco a poco».[4] Como quien quiere influir en la vida de otro, el profesor debe asumir desde el inicio que podría ser que no consiguiera lo que pretende y, sobre todo, que el fracaso pudiera ser sinónimo de éxito, fuente de lecciones a aprender.

La segunda apreciación: estas tareas, como otras que pudieran presentarse, no son recetas o prescripciones médicas. En la educación, bien lo saben los profesores con un mínimo de experiencia, dos más dos no suelen ser cuatro: muchas veces uno se encuentra ante la cuadratura del círculo. Estas tareas son más bien orientaciones, condiciones de posibilidad

y, por lo tanto, es recomendable leerlas con una buena dosis de imaginación, pensando qué podría suceder si se pusieran por obra, qué se ganaría con ello o, si se prefiere, qué se perdería si no se llevan a cabo. Solo más tarde se podrá valorar si ha valido la pena o no, si es que realmente se ha llegado a ponerlas en marcha. La tercera y última de las apreciaciones matiza que no son tareas para aplicar *urbi et orbi;* el mundo de la educación incluye muchos *minimundos*. Un sistema educativo es diferente a otro, una escuela se parece poco a la de al lado, y qué decir cuando de lo que hablamos es de encuentros educativos. No es solo que un mismo profesor no sea igual con todos sus alumnos, sino que ¡ni tan siquiera es el mismo cuando el alumno al que mira ha cambiado de expresión o de lugar! Por supuesto, esas apreciaciones no deberían llevarnos a pensar que cada uno haga de su capa un sayo. Se trata más bien de que intente adecuar las diferentes tareas a las circunstancias en las que se encuentra y, sobre todo, a aquel alumno que lo está observando y, ¿quién sabe?, quizá esté pensando que tiene delante a un profesor insustituible que no cambiaría por nada del mundo.

Acoger al alumno simplemente, vivir con él

Cualquier persona que ya haya pasado por las aulas de algún centro escolar se habrá percatado de que allí hay profesores que explican la lección sin más, para cumplir con el expediente, digamos, y profesores que viven su trabajo, que se desviven por lo que hacen, para ser más claros. Las diferencias entre unos y otros son harto conocidas; *grosso modo* y sin ánimo de caer en ningún maniqueísmo: mientras que a unos se les encienden los ojos, a otros se les nota una mirada lánguida y tenue. Eso, por supuesto, tiene antológicas consecuencias para el alumno: los primeros propagan la llama, los segundos extienden la modorra; con los primeros es imposible dormirse, con los segundos se aprende a dormir con los ojos abiertos; en definitiva, los primeros insuflan vida a la educación y los segundos la anestesian.

Ambas posiciones podrían fundamentarse en diversas y contrapuestas razones. Quien se entusiasma con lo que explica, ya sea matemáticas, lengua, informática o física, pretende que quien tiene delante acabe aprendiendo aquello que se está transmitiendo de la mejor manera posible,

claro está. Pero esa misma y loable pretensión la debe tener el profesor que consigue dormir al personal; no es lógico pensar que este acude a clase con el propósito de que sus alumnos no aprendan nada de nada o de que aprendan mal, como loros de repetición. La intención no es, pues, la razón que los diferencia. ¿Será pues que el profesor que se apasiona explicando es porque dispone de buenas condiciones para ello, mientras que quien no muestra el más mínimo entusiasmo es porque le sucede lo contrario? Quizá sí, pero tengamos los ojos bien abiertos ante esta razón. Las buenas condiciones laborales, el sano y agradable clima laboral, la concordia con las familias de los alumnos, el prestigio social y muchas otras cuestiones resultan determinantes para que un profesor se maraville con lo que hace, sí, pero también pueden constituir la excusa perfecta. Y viceversa, un profesor puede llegar a desencantarse de la educación porque todo lo anterior no va tan bien como sería de esperar o incluso va realmente mal, es cierto, pero ese credo también puede convertirse en un formidable escudo. Todos conocemos a profesores expertos en cruzarse de brazos que no paran de decir que todo es un desastre por la falta de recursos, y todos sospechamos que su posición sería exactamente la misma aunque los recursos fueran muchos y muy buenos.

Hay otra razón posible que llama nuestra atención, quizá porque pudiera ser el motivo entre los motivos. El profesor que vive lo que hace es porque cree firmemente que eso mismo también puede ser vivido por el alumno, que el sentido que tiene su tarea puede ser traspasado a las nuevas generaciones. Visto así, el profesor de lengua asume que no solo tiene que enseñar a leer y escribir, y el de matemáticas considera que no solo debe enseñar a operar con números, sino que ambos creen que deben enseñar a llevar una vida de lectura y de ciencia respectivamente. Abramos un pequeño paréntesis sobre esto último. Aún no hemos pensado lo suficiente qué consecuencias tiene para todos que haya alumnos que finalizan su periplo escolar sin llevarse consigo esas vidas u otras que se podrían mencionar; o, si se prefiere, aún no nos hemos sentado a hablar con calma qué queremos realmente de la educación obligatoria cuando esos modos de vivir pasan desapercibidos o son tratados como un ornamento y no como algo esencial. Paréntesis cerrado. Y si un profesor puede llegar a creer que su tarea consiste en contagiar esas vidas que podríamos llamar culturales e intelectuales, ¿no puede considerar algo parecido cuando se habla de

valores? Al fin y al cabo, si a un alumno se le otorga la capacidad de aprender a vivir determinadas disciplinas que aparecen plasmadas en nuestros currículos escolares, también se le puede transmitir la de aprender a vivir según marcan determinados principios morales, es decir, se le puede presuponer la capacidad de llevar una vida de respeto, de justicia, de amistad, en fin, de todas las que podamos imaginar y que conforman una vida buena y lograda para uno mismo, y de rebote para todos.

Al profesor que considera que el alumno debe tener la oportunidad de aprender a alcanzar esa vida en la escuela se le plantea, por lo menos, una interesante tarea. Nos referimos a acogerlo con simplicidad, sin demasiadas complicaciones, y no para cualquier cosa, sino para vivir junto a él, nada más y nada menos que eso. Para vivir junto a un alumno no hace falta instalarse en su casa ni nada parecido. «¡Lo único que nos faltaría!», dirán algunos profesores. «¡Ni hablar de peluquín!», dirán algunos estudiantes. No se trata de eso; basta con mirarlo con cuidado y cuidándolo, con guiñarle un ojo mientras se le regala una sonrisa, con darle un ligero golpe de ánimo en el hombro, con acercarse para preguntarle qué tal va todo por casa, de qué va ese libro que lleva en la mano o si ganó el partido que tenía el sábado pasado; con felicitarlo por lo mucho que trabajó para realizar aquel trabajo o con advertirle de que hay que esforzarse más para poder presentar las tareas con una cierta dignidad; en fin, basta con enrolarse en millones de acciones como estas. Según nuestro parecer, esas pequeñas cosas, gotas de agua en el mar y granos de arena en el desierto, nos describen la educación como aventura humanizadora, nos hablan de la solemne labor en la que se enfrascan aquellos profesores de carne y hueso que, como Louis Germain, se merecerían recibir cartas como la que le envió su alumno Camus. Y no por haber educado a algún Premio Nobel, sino por haber conseguido algo mucho más importante que eso: enamorar a sus alumnos. Por supuesto, vivir junto al alumno no es una tarea que garantice el éxito para nadie, que contente a todos los que conviven o que esté exenta de problemas e incomodidades. Eso es algo que debería quedar meridianamente claro, en especial a aquellas familias que consideran que el profesor es una divinidad que debe obrar milagros con sus criaturas, y que lo ponen a caer de un burro en corrillos de WhatsApp cuando esos prodigios no llegan como ellos pensaban, o incluso cuando no acontecen en el tiempo que ellos querían.

La tarea presentada tiene por lo menos dos dimensiones que, aunque se encuentran tremendamente relacionadas, merecen ser tratadas por separado. La primera: ese acogimiento natural y ese vivir junto al alumno requieren sobre todo y ante todo respeto. Uno de los grandes teóricos de la educación, Richard Stanley Peters, abordó el tema de una manera que ha influido enormemente en el pensamiento educativo.[5] Viene a decir que el profesor no debe perder de vista que el alumno tiene sus propios anhelos, particulares aspiraciones, personales puntos de vista, en fin, sus formas de ser, pensar y estar, y que todo ello merece la máxima consideración. Y ciertamente, no son pocas las ocasiones en las que ese respeto se hace patente en nuestros centros educativos y aulas. Estamos pensando en infinidad de encuentros educativos en los que se dicen y se hacen muchas cosas que, en último término, están fundamentadas en las contingencias del alumno, siempre y cuando, claro está, no se traspasen unos mínimos de convivencia y tolerancia. La situación incluso ha llegado a extremos que hace años eran impensables. No hace falta poner ejemplos; basta pensar en aquellas circunstancias que antaño no sucedían y hoy sí porque el alumno las reclama debido a una cuestión de respeto hacia su persona; y para que pueda hacer eso que demanda, y que supuestamente necesita, solo se le pone una condición: que no moleste a los demás, a otros que plantean otras peticiones que también merecen ser atendidas. El respeto está garantizado y la convivencia también.

La tarea de la que venimos hablando no va en contra de lo que aquí se acaba de decir, aunque lo cierto es que demanda un respeto más exigente y comprometido. Respetar a alguien, por lo menos en el ámbito educativo, es algo más activo, pues requiere una mayor complicidad, una implicación e intervención de otro calibre. Dicho de otra manera, aquellas cuestiones que se preguntaba el magnífico filósofo e historiador francés Georges Gusdorf cada vez que iba a iniciar sus clases —«¿Qué vengo a hacer aquí? ¿Y ellos, todos y cada uno, qué vienen a hacer a su vez? ¿Qué es lo que espero de ellos? ¿Qué esperan ellos de mí?»—[6] requieren respuestas que no se detengan en el respeto y la consideración de los gustos, preferencias o elecciones personales del alumno. El profesor que aquí se reivindica se asemeja al jardinero que respeta sus plantas porque las ayuda a crecer de la mejor manera posible, no porque las deja a su aire; o a la comadrona que respeta al recién nacido porque lo asiste en su llegada a la nueva vida, no

porque se queda allí mirando a ver qué acaba pasando. Por cierto, es preciso recordar que para los griegos el profesor era una especie de partera, entre otras cosas, también por su respeto comprometido con el alumno. La tarea de educar, bien lo saben los profesores con experiencia, no es algo confortable y desahogado, sino que exige remangarse e implicarse en cuerpo y alma; es más, demanda ir a por los problemas antes que esperar a que estos lleguen.

La segunda de las dimensiones de la tarea que estamos presentando sobreviene de todo lo que se acaba de decir. Acoger al alumno con simplicidad, vivir con él mostrándole un respeto comprometido, que es como decir manifestándole que se lo ama, que se quiere lo mejor para él, tiene mucho que ver con educar sin miedo a educar. Esta apreciación, sin embargo, debe ser considerada con cautela, pues es demasiado fácil que se malinterprete y hasta que se distorsione. El profesor, incluso el insustituible que nunca olvidamos, no es alguien que sepa solucionar todo lo que se le ponga por delante; rara vez sabe a ciencia cierta lo que sucederá si hace «x» y difícilmente conoce lo que dejará de pasar si pone en marcha «y». Puede sospechar muchas cosas, o casi todo, pero presentir no es saber; es más, lo que acabe sucediendo puede exceder con creces los presagios de un profesor, tanto para bien como para mal. Algo así podría afirmar el profesor Germain: ¡quién le iba a decir lo que pasaría con el pequeño Camus! En definitiva, no estamos ante alguien que sepa qué hacer en cada momento y situación y ante cualquier alumno; ni tan siquiera pensamos que esa sería la solución a todos nuestros males. Quizá cometan un error aquellos profesores que pretenden actuar de tal manera; también aquellos que se están formando para tan digno oficio y quieren respuestas matemáticas, cerradas y concisas para todo antes de salir de la Facultad. Ciertamente, la expresión «técnica profesional», como bien señala el eminente catedrático de Filosofía de la Educación de la Universidad de Oxford, Richard Pring, resulta adecuada para otros asuntos, pero muy inadecuada para el caso de los profesores.[7] La tarea educativa, como hemos venido diciendo a lo largo de este texto, es un acontecimiento humano y humanizador y, por lo tanto, presenta una alta dosis de incertidumbre; se plantea con la intención de que suceda algo en concreto, sí, pero lo que acabe ocurriendo en realidad es otro cantar.

Ahora bien, esta situación, que es más propia de la realidad artística que de la profesional, no debe ser paralizante ni inmovilizadora. Todo lo contrario: moverse entre inquietudes y sospechas debe fortalecer la consideración de que el alumno es un sujeto de aprendizaje y, por lo tanto, no debe representar ningún temor lanzarse a optimizar su condición moral, claro está, siempre y cuando sea necesario. Dicho de otra manera, no hay por qué tener miedo a educar a un alumno, incluso desde el punto de vista moral: todo lo contrario, a lo que hay que tener pavor es a dejar de hacerlo. ¿O no pone los pelos de punta pensar que pueda haber algún profesor que escucha a su alumno emitir preocupantes juicios de valor o que observa sus incívicos comportamientos y no haga nada al respecto? ¿No causa terror pensar que pueda haber algún docente que se niegue a implicarse en lo que quizá podría quitar el sueño a su alumno el día de mañana, aunque él aún no lo sepa? Es precisamente esa voluntad de ayuda, ese querer estar con el alumno siempre y sin condición lo que dignifica la aventura humanizadora de la educación. Cuando dicho interés y empeño brillan como un diamante, el profesor, como sugieren George Steiner y Cécile Ladjali en el maravilloso diálogo ya citado,[8] ni tan siquiera tiene que justificar sus creencias y acciones. Todo lo que considera y hace —vale la pena recordar aquello de la limpieza de corazón— es para el bien de su alumno, para vivir con él las mejores de las vidas posibles, para acogerlo como al profesor le gustaría que lo trataran si estuviera en la otra posición.

Construir un petit paradis

Empezábamos el apartado anterior afirmando que cualquier persona con experiencia escolar conoce las principales diferencias que hay entre el profesor que vive lo que enseña y el que vive de enseñar. Por supuesto que el primero no vive del aire, pero si se permite decirlo, se gana el sueldo de una manera más decorosa y apropiada que su colega. Retomando aquella dinámica, y de nuevo sin ánimo de ser maniqueos, ahora podríamos decir algo parecido en relación con otro asunto, a saber, las disimilitudes que se dan entre los profesores que convierten sus clases en un auténtico espectáculo —del bueno, se entiende— y los que las transforman en un verdadero drama. Sobra decir que en el primer caso el aprendizaje fluye a raudales, mientras que en el segundo la cosa suele acabar como el rosario

de la aurora, si es que en realidad se puede decir que eso tiene un fin y un comienzo. Durante los últimos años, y debido a la eclosión de novedosas metodologías pedagógicas, recursos didácticos, teorías de aprendizaje y algún que otro dime y direte educativo, las posibilidades de que acontezcan espectáculos pedagógicos podrían haber aumentado de manera exponencial. Suele pensarse tal cosa, y sin embargo no es exactamente así.

El profesor que consigue que sus clases sean como obras de arte no se lo debe solo ni principalmente a los medios y recursos que hoy se le ofrecen; a veces incluso decide no usar tales medios o solo unos pocos y sigue siendo un artista de la educación; y del mismo modo, el profesor que convierte sus clases en tragedias griegas puede seguir por el mismo camino por muchas novedades que se le pongan al alcance. Hay docentes que dan inolvidables e incomparables clases con las manos en los bolsillos y paseando de un lado a otro del aula, y otros que dan clases infecundas e indigestas, eso sí, atravesadas con el último grito de la tecnología educativa y el no va más del recurso didáctico. Todo parece depender en último término del criterio que uno tenga, y hay que ser ingenuo como para pensar que iría mucho mejor con pizarras digitales, cinco alumnos por clase, tabletas, evaluaciones transversales o artilugios y artificios similares. Dichos medios pueden ayudar, claro que sí, pero no es lo determinante y esencial. Sea como fuere, que las clases, o cualquier otro momento educativo que se pueda imaginar, favorezcan un verdadero aprendizaje y desarrollo humano no es baladí. Es importante para instruirse en cualquier área de conocimiento, para adquirir muchas y variadas competencias y, sobre todo, es decisivo para convertir la educación en una aventura humana y humanizadora, en todo un elenco de encuentros y acontecimientos que optimizan y perfeccionan a las personas que allí se dan cita. Dicho de otra manera, es importante que el profesor convierta en algo parecido a un *petit paradis* los lugares y momentos donde se aprende y se enseña a vivir algo concreto y todo en general.

Esta encomiable tarea podría desglosarse cuando menos en tres acciones, todas importantes, necesarias y complementarias. La primera de ellas quizá pase desapercibida cuando de lo que se habla es de valores, moral o cuestiones similares, pero su incidencia en ese tipo de asuntos es mayúscula. Nos referimos a lo físico, al lugar real y determinado y, en definitiva, a las cuatro paredes que conforman el aula. No es nuestra intención añadir más tareas al profesor y mucho menos más leña al fuego,

pero si quiere enamorar a sus alumnos tiene que demostrar sus dotes de paisajista, interiorista, decorador o como se lo quiera llamar.

Las aulas al uso pueden resultar efectivas para enseñar y aprender, incluso cómodas y adecuadas para estar allí un buen número de horas, pero carecen de ángel para el objetivo que aquí estamos tratando de marcar. Además, esas aulas —salvo honrosas excepciones— son pasarelas por las que va desfilando un profesor tras otro, lugares impersonales en los que cuesta encontrar algo con lo que identificarse en el sentido moral del término, es decir, algo con lo que crear lazos típicamente humanos. Pensadores como Ludwig Wittgenstein afirman que la ética y la estética van cogidas de la mano, que son una literalmente hablando. La idea no resulta descabellada; no podía ser de otra manera viniendo de un pensador tan atractivo. Un dormitorio nos dice, sin equivocarse demasiado, cómo es la persona que lo habita; igual que las maneras de pensar y actuar de un individuo nos dan certeras pistas sobre cómo puede tener organizada y decorada su habitación. Por supuesto, se podrían poner ejemplos escolares y hasta universitarios, pero no este el momento de levantarse para ver en qué estado se encuentran los pasillos, las aulas, la biblioteca o los urinarios, ni para concluir que hay lugares en los que la ética goza de más salud que en otros.

Dicho esto, el profesor podría dedicarse a decorar el aula y su despacho, todo lo que crea conveniente con tal de que sus alumnos puedan disfrutar de una experiencia humanizadora al tiempo que aprenden ecuaciones, la caída del Imperio romano o las oraciones subjuntivas. No nos referimos a las típicas cartulinas de trabajos o a *posters* de actividades realizadas por los alumnos, sin duda necesarias y con alguna función que cumplir. Nos referimos a otro tipo de cosas para las que no hace falta demasiada inversión ni perder el tiempo en revistas de interiorismo, tales como la copia de un lienzo de esos que nos remontan al pasado y nos proyectan hacia el futuro, la imitación de un busto de uno de los gigantes del pensamiento ancestral o actual, una sobria estantería para alojar libros de viejo que han marcado nuestro destino como civilización, la réplica de algún artilugio científico que viró el rumbo de la historia o una sencilla placa en la que se lean mensajes simples y profundos como: «Quo vadis?», «Veritas liberabit vos», «Nam sicut corpus absque anima sine cantu», u «Omnia vincit amor». Todos esos símbolos y muchos otros similares pueden convertir un aula en un lugar entrañable y hasta fascinante, pero

sobre todo, pueden transformarla en un hábitat en el que poder abrir el apetito del alumno y enseñarle a encontrar alimento moral de calidad cuando ya camine fuera de la escuela.

Vayamos a por otra cuestión. Nuestras aulas actuales podrían haber adquirido la forma de un conglomerado de valores, fines morales y proyectos vitales. Nuestros centros educativos, igual que otros espacios públicos contemporáneos, también son lugares plurales y diversos, emplazamientos sociales que necesitan a un profesor respetuoso con esa realidad variada y heterogénea. El tan nombrado liderazgo del profesor se hace efectivo precisamente con la neutralidad moral, con una buena gestión de situaciones conflictivas y, en definitiva, con la deferencia mostrada ante cualquier opción y la armonía mantenida entre todas ellas. Visto así, el aula se convierte en un lugar por el que pasa el alumno, pero ¿qué sucede en él, qué puede haber cambiado en su interior, en ese sitio donde se encuentra creciendo su humanidad? A lo sumo, uno puede percatarse de que hay proyectos vitales diferentes al propio, de que se dan posibles interpretaciones ante una misma cuestión, de que hay otras maneras de ordenar o listar los valores y de que todo eso merece el mismo respeto.

Sin embargo, convertir el aula en lo que hemos llamado un *petit paradis* implica apostar por el alumno, algo que aquí se traduce como la adquisición de un doble compromiso: uno con él y otro con los valores que debería aprender a apreciar. Decirle a un estudiante que eso es mejor que lo otro, o que «x» parece más adecuado que «y», es una forma de profesar respeto, a él y a aquello a lo que uno se está refiriendo; del mismo modo que cuando se dice que la tierra es redonda y no cuadrada, o que William Shakespeare fue el creador de *Romeo y Julieta* y no de la *Quinta sinfonía*, se está respetando al alumno por no engañarlo y a la naturaleza y a la cultura por no traicionarlas. Eso no significa, insistimos en una idea ya repetida, que el profesor sea un oráculo que todo lo sabe; de hecho, ni se imagina cuál será el proyecto vital de cada uno de sus alumnos. Y sin embargo, ello no impide que se atreva a presentar maneras de vivir que vale la pena abrazar, también aquellas otras de las que lo más conveniente es huir. Entre esas formas convenientes de transitar se encuentra, por ejemplo, la de honrar la dignidad de las personas y de los pueblos, u otras más terrenales como la de conocer antes de opinar, la de diferenciar entre lo urgente y lo importante, o la de relativizar los problemas con sentido del humor.

Solo nos queda comentar la tercera y última acción, que incluye la tarea de convertir el espacio educativo en un *petit paradis,* en un acontecimiento moral. Las aulas de hoy, como otros muchos espacios sociales, se han convertido en lugares idóneos para enarbolar las elecciones personales de cada uno, por lo menos las de los individuos más atrevidos y extrovertidos, que, dicho sea de paso, son cada vez más. Nuestras aulas podrían ser vistas como sitios de concentración de lo que Alasdair MacIntyre llama «preferidores racionales»,[9] individuos que por su cuenta y riesgo han decidido cavilar de una manera y no de otra, y que en consecuencia prefieren unas conclusiones a otras. Para algunos, y no les falta razón, está bien que así sea, pues significa que se ha alcanzado un ambiente de libertad que se hallaba vetado no hace demasiados años, cuando en el aula no había más opción que la de acatar lo que el profesor considerara, es decir, cuando lo que gobernaba era el clásico y conocido *magister dixit*. Y no menos importante: también se ha logrado crear un clima de comodidad y sosiego, o si se prefiere, se han desterrado los momentos y las situaciones que pudieran representar algún tipo de fastidio o molestia.

Todo ello podría traducirse en que el profesor, a la mínima que pueda, intente acordar con sus alumnos la cantidad de trabajos a realizar, el número de páginas a leer, los artefactos tecnológicos a utilizar, los tipos de evaluación de los aprendizajes y otras cuestiones del mismo estilo. También en que intente pactar con ellos asuntos de orden moral: los modos de comportarse en clase, de entrar y salir del aula, los momentos adecuados para utilizar el teléfono móvil, la forma de dirigirse al profesor o a un compañero y otros similares. Quizá este tipo de actuaciones consiguen romper las cadenas que unen a un pasado tedioso y monótono que no encaja ni con el actual clima social ni con las actuales maneras de educar. Evidentemente, hay normas y reglas morales que venían en el *pack* de la filosofía del «ordeno y mando» que merecen ser borradas del mapa, y muchas que pueden ser negociadas o pactadas entre profesor y alumno, pero ¿todas? ¿Cómo sería la cosa en un consultorio médico, una oficina de atención al cliente, un juzgado o una confitería si cualquier norma o regla con tintes morales se pactase entre los implicados?

En todos esos lugares, como un aula o cualquier espacio educativo que se precie, hay normas y reglas que redundan en dos cuestiones: facilitar que todo fluya más o menos, algo que no está nada mal, y, más importante si

cabe, incidir en la moral de los participantes. La excelencia moral, sea cual sea, se alcanza por seguir una serie de preceptos y principios que, incluso cuando no se acaben de comprender o compartir, merece la pena seguir. No es atrevido afirmar que algunos de esos «porque lo digo yo y punto» que caen como una losa en la infancia y la juventud tienen más bondad que la que aparentan, y a la larga resultan ser más beneficiosos que perjudiciales. Sea como fuere, aquí estamos defendiendo la práctica de determinados hábitos morales a través de los cuales no solo se consiguen resultados externos, sino que también permiten alcanzar bienes internos. Respetar el turno de palabra en el aula, por ejemplo, no solo posibilita una comunicación saludable entre profesor y alumno, o incluso alguna buena calificación que otra; también conduce a valiosos y convenientes aprendizajes, a saber, que todo el mundo tiene derecho a levantar la mano y dar su opinión, que la persona merece respeto aunque lo que diga no sea mesurado y serio, que antes de valorar algo habrá que escucharlo, que se puede llegar a apreciar alguna idea que antes había pasado desapercibida, y así se podrían mencionar otras sencillas lecciones que hoy tanto necesitamos aprender. Otro ejemplo: llegar al aula a la hora establecida no solo facilita que las cosas empiecen y acaben cuando toca o que lo que hay que hacer se lleve a cabo sin molestas interrupciones; también concede la posibilidad de aprender a ser puntual, algo que no va nada mal en esta vida.

Visto así, y aun a riesgo de perder popularidad entre el joven público o de salir mal en la foto de las sucesivas y diversas evaluaciones, el profesor encara con valentía una doble y encomiable tarea. Por un lado, la de convertir el aula en un lugar de convivencia organizada, en un hábitat de coexistencia que admite muchas formas de estar, pero no todas las que uno pueda imaginar o que a uno le apetezca seguir; y por otro lado, la de habituar al alumno a saborear y degustar determinados valores que ofrecen una enorme utilidad en la vida escolar y en lo venidero. El alumno quizá no lo sabe, pero el profesor sí: a una persona irrespetuosa con la palabra de otro se la puede echar de un trabajo, y a una persona impuntual quizá ni tan siquiera se le permita entrar si llega tarde a la mismísima entrevista, y ambas pueden tener serios problemas con familiares, amistades y vecinos del barrio.

El profesor que consigue que el espacio educativo, sea el que sea, se convierta en un lugar de aprendizaje moral, logra importantes cosas, quizá

más de las que pueda llegar a imaginarse. Para algunos, ese profesor pone su grano de arena en la construcción de un mundo mejor; quizá sí, tal vez, seguramente, quién sabe; lo que parece más claro, que es lo que pensamos sin miedo a equivocarnos, es que convierte la educación en un acontecimiento ético y una aventura humanizadora, que transforma un espacio sin pretensiones en un *petit paradis* moral, un lugar irrepetible e inolvidable del que nunca se sale, que siempre se lleva.

Transmitir lo mejor de lo mejor

Puede que la educación sea uno de los más maravillosos y trascendentales actos de transmisión y transferencia que podamos imaginar, con el permiso de científicos e ingenieros expertos en ese tipo de sucesos. «¿Cómo dice usted? ¡Si se trata de un acontecimiento normal y corriente que se sucede día tras día y en infinidad de lugares, que implica a millones de personas y que viene produciéndose desde tiempos inmemoriales!». Así es, pero la antigüedad, universalidad y monotonía con las que se viste la educación no suprimen, por un lado, lo fascinante que resulta que una persona que posee algún tipo de conocimiento se lance a presentarlo a individuos que aún no lo dominan o que ni tan siquiera saben de qué se les quiere hablar; y por otro lado, no anulan el impacto que dicho acto puede ocasionar en el devenir humano y de nuestras comunidades, la fuerza que tiene para alcanzar increíbles glorias, también inconcebibles monstruosidades.

En ese acto valioso y enigmático, como en cualquier suceso típicamente humano, todo es importante, todo tiene su relevancia. En el segundo punto de este capítulo ya hemos tratado de señalar que las formas de transmitir o canalizar el contenido de una mente a otras, también de un alma a otras, condiciona la calidad del consecuente aprendizaje. Que se sepa, no hay pruebas que demuestren que haya unos contenidos de naturaleza aburrida y otros con carácter dicharachero, y sin embargo, sí que hay indicios para afirmar que hay quien logra convertir un contenido en algo apasionante y quien transforma eso mismo en un tostón de muy señor mío. Esta aplastante realidad, pensarán algunos, nos recuerda una vez más que la oratoria, la persuasión o las ahora llamadas «competencias comunicativas» tienen una importancia considerable a la hora de enseñar algo a alguien. Y también

evoca la necesidad de que el profesor acomode lo que explica a las necesidades y contingencias del que escucha.

Algo de eso hay, sí, pero no lo es todo. Quien considere que el buen profesor es principalmente un buen comunicador que se adapta a su audiencia, puede llegar a confundirlo con un magnífico político, un adecuado maestro de ceremonias o un efectivo vendedor de enciclopedias. Un profesor también alcanza la categoría de insustituible por las cosas que dice, por lo que explica, por los mensajes que transmite, y en eso es precisamente en lo que nos queremos centrar. No nos estamos refiriendo al currículo oficial que señala las materias a enseñar —y que, todo sea dicho, son de necesaria adquisición para estar preparado ante un sinfín de situaciones sociales y profesionales—. No va por ahí el asunto. Apuntamos más bien a otras cuestiones que vale la pena mencionar y que son como migas que marcan un posible camino a seguir o como sensores que se activan ante situaciones de duda, perplejidad o titubeo, es decir, ante momentos que se repiten día tras día. Ese repertorio de temas suele ser variopinto, e incluye desde una cita emblemática hasta una advertencia clásica pasando por la referencia a la lección que se puede extraer de una canción, un lienzo o una película. Quien haya tenido la oportunidad de disfrutar de un profesor que decía cosas que se salían del guion curricular, de aquellas que sirven para la vida, podría presentarnos cuáles son en concreto.

Así pues, ¿cómo es posible decir cosas que atraigan y deslumbren, cosas que remuevan la moralidad del alumno y no se olviden fácilmente? ¿Cómo cumplir con esta tarea que también forma parte de la aventura humanizadora? No hay que rebuscar demasiado la respuesta: se pueden explicar asuntos que calan hasta los huesos cuando quien lo hace está empapado de ellas o, si se prefiere, se pueden transmitir cosas que seducen y asombran cuando uno ya está embelesado y enamorado de ellas, cuando realmente se las cree. Se podría decir que el *quid* de la cuestión se halla en el deseo y la pasión por aprender y conocer de quien enseña, y habría que preguntarse si no es esa disposición humana la más grande lección que un profesor puede transmitir a sus alumnos. El profesor nunca debería dejar de sentirse alumno y mostrarse como tal, esto es, enseñar que su vida está impulsada por el asombro ante la vida, por las ganas de conocer.

Nadie podría pensar que es gratis cumplir con esta tarea de forma seria y razonada. No se está hablando de explicar naderías ni de transmitir mensajes de moda que se evaporan más pronto que tarde y duran lo que duran. Nos estamos refiriendo a otros aspectos, a lo mejor de lo mejor. Quizá estemos equivocados, pero somos de los que piensan que hay ideas de una altura imponente; aún creemos que hay planteamientos gigantes independientemente de si han sido expuestos en un pasado remoto o el mes pasado. Decíamos que cumplir con esta tarea no es fácil, ya que exige mantener el equilibrio entre dos extremos contrapuestos y condenados a vivir juntos, requiere permanecer equidistante entre dos orillas que se necesitan. A un lado está la ignorancia y al otro la sabiduría. Dediquemos un poco de atención a cada una de ellas.

La ignorancia de algo, parece obvio, constituye el punto de partida para llegar a saberlo, dominarlo y discernirlo. Pero mucho más relevante que ser ignorante de una cosa o de todo es saberse ignorante. Cuando uno asume esa realidad típicamente humana y de la que nadie escapa por mucho que la disimule, la falta de conocimiento es una suerte de motor de propulsión, produce un estupendo meneo que podríamos llamar la búsqueda de la verdad, lo bueno y lo bello. Saberse ignorante, por decirlo de otra manera, se transforma en el atrevimiento a saber, en la activación del filosofar, en organizarse la vida a partir de una pregunta que nos recuerda el gran Julián Marías y que resulta ser tan impertinente como maravillosa: «¿qué es todo esto?».[10] Visto así, los profesores que saben muchas cosas quizá sean aquellos que se sienten fabulosamente ignorantes y que se han aliado con ese *modus vivendi* que los impulsa a conocer, buscar e indagar sin descanso. Dicho sea de paso, esta cuestión debería poner en alerta a aquellos profesores que se presentan como individuos que están enterados de todo o casi todo, y que dan una imagen de una irreal y ficticia comodidad.

Vayamos ahora a la orilla de la sabiduría, que, tal y como dice la Real Academia Española en su primera acepción, es el «grado más alto del conocimiento», o como señala en la última de todas, es el «conocimiento profundo en ciencias, letras o artes». Estas definiciones pueden venir como agua de mayo a todas aquellas personas, en particular familias de alumnos y gestores educativos, que piensan que un profesor debe ser una enciclopedia andante o algo parecido. Desde luego, no van por ahí los tiros. Aquí no se está defendiendo que un docente deba digerir conocimientos hasta

empacharse, aunque, ciertamente, a más de uno le iría bien comer más de la cuenta y no confiar tanto en Google o Wikipedia, no vaya a ser que el día menos pensado desaparezca ese bufé y se quede sin alimento. Aquel que haya tenido la oportunidad de disfrutar de alguno de esos compendios humanos, que por lo visto están en peligro de extinción, habrá podido comprobar lo práctico que resulta saber muchísimas cosas, habrá visto lo libre que puede llegar a ser un profesor que no depende de la conexión a internet.

Volviendo al hilo de la cuestión, aquí se está defendiendo que el profesor haga suyas, digámoslo así, las grandes ideas que marcan nuestro caminar. Nos referimos a toda esa colección de producciones culturales, científicas y artísticas de altura, y de las que somos herederos aun sin ser del todo conscientes. Mal que nos pese, estamos protegidos por grandes y majestuosos colosos, tal y como plantea la famosa metáfora que nos regaló el filósofo neoplatónico del siglo XII Bernardo de Chartres, y que fue asumida por personajes de la talla de Sir Isaac Newton o Albert Einstein: «Somos enanos a hombros de gigantes. Podemos ver más, y más lejos que ellos, no por una distinción física nuestra, sino porque somos levantados por su gran altura».[11] Por supuesto que no se trata de conocer a rajatabla lo que dijeron o plantearon esa infinidad de titanes culturales, científicos y artísticos —deberíamos vivir muchas vidas para lograrlo y aun así fracasaríamos en el intento—. De lo que se trata es de entablar con ellos una inacabable conversación, y eso se traduce en acciones como leer libros, escuchar música, visitar museos, ver representaciones teatrales y, en fin, llevar una vida de degustación cultural, y no de cualquier cosa, sino de lo mejor y más destacado.

Difícilmente se pueden explicar cosas fascinantes sin un mínimo de sabiduría, sin instalarse en ese terreno que viene siendo abonado de cultura desde hace muchísimo tiempo y en el que el profesor puede encontrar aquello que quiere decir, cosas que no están en el guion curricular establecido. En ese lugar hay ejemplos, metáforas, analogías, aforismos, comparaciones, un sinfín de recursos, si se quiere decir así, que insuflan vida a una explicación que pudiera pasar inadvertida, sin pena ni gloria. ¿Qué lecciones podría articular un profesor, sea del área que sea, que haya leído la *Ilíada* y la *Odisea* de Homero, el *Arte de amar* de Ovidio, la *Divina comedia* de Dante Alighieri, *Los Buddenbrook* de Thomas Mann y la poesía

de Jorge Manrique? ¿Y si ha conocido la bóveda de la Capilla Sixtina, de Michelangelo Buonarroti; *Saturno devorando a su hijo,* de Francisco de Goya; *El grito,* de Edvard Munch; *El pensador,* de Auguste Rodin o «La Marsellesa», de François Rude? ¿Y si ha escuchado los conciertos para flauta de Antonio Lucio Vivaldi, de la primera a la novena sinfonía de Ludwig van Beethoven, la discografía completa de Elvis Presley, y *Graceland*, de Paul Simon? ¿Y si ha visto *Sueño de una noche de verano* de William Shakespeare, *Pigmalión* de George Bernard Shaw, *Calígula* de Albert Camus y *Lutero* de John Osborne? ¿Y si ha visionado alguna versión de películas como *Frankenstein, Una noche en la ópera, Ciudadano Kane, Un tranvía llamado deseo, La gran evasión* y *Forrest Gump*? ¿Y si ha escuchado óperas como *Don Giovanni*, de Wolfgang Amadeus Mozart; *Aida,* de Giuseppe Verdi; *Turandot,* de Giacomo Puccini, y *Carmen,* de Georges Bizet?

Con todo ese almacén de cultura, o eso nos parece a nosotros, un profesor está preparado para influir educativa y personalmente en su alumno, para convertir la educación en una aventura humanizadora de altos vuelos. Eso sí, nada garantiza que un profesor sabio y sabedor de su ignorancia al mismo tiempo convierta a su alumno en algo parecido, pero sí que hay muchos números para dejarlo anonadado y sin palabras, para que tal vez pueda sentir una poderosa atracción hacia esa forma de vida. Si esto último se consigue, ya se habrá logrado mucho.

Recopilando tareas, a modo de resumen

En este capítulo se han presentado algunas faenas que el profesor puede realizar para compensar el excesivo protagonismo que hoy en día tiene el liberalismo moral, para evitar que el encuentro educativo se reduzca a una confluencia de personas libres e independientes y que la realidad se empeña en demostrar que no tiene mayor trascendencia. Sí, hoy es fácil que suceda algo así como que, moral y humanamente hablando, uno salga del sistema educativo casi tal y como entró, ¡o peor!, que diría algún fan de Rousseau. Estas tareas podrían colaborar en que eso de educar sea una auténtica transformación para mejor, una aventura humanizadora sin parangón. A buen seguro que al lector se le ocurren algunas más y de las buenas, pero eso no quita que podamos incluir las aquí tratadas. Se ha intentado

relacionar las tres tareas con las diferentes formas en que se presenta el liberalismo moral en las mentes de los profesores y alumnos que se citan en las aulas de nuestros centros educativos. Aunque, como es de imaginar, todo ello se combina y se mezcla hasta el punto de conformar una misma pasta.

Dicho esto, para nivelar la desmesurada relevancia que se le otorga al alumno en tanto en cuanto persona que libre y autónomamente decide sobre su vida moral, se ha propuesto la tarea de concebirlo como alguien que puede aprender valores. Si el estudiante es alguien que puede hacerse con todo lo que se le ponga por delante —al menos eso es lo que pensamos muchos—, también puede aprender valores. Nadie nace enseñado, ni tan siquiera en el asunto moral. Y así como nadie con un mínimo sentido de la responsabilidad dejaría que un alumno decidiera si quiere aprender matemáticas según le apetezca y convenga, tampoco es juicioso dejar que eso pueda ocurrir con los valores. Algo nos dice que la aventura humanizadora que emprende el profesor insustituible empieza justo en este punto, en creer con firmeza y determinación que el alumno puede aprender valores porque alguien se los enseña y, en consecuencia, que tiene derecho a que el profesor lo ayude a ser de otra manera más completa, más rebosante de humanidad si cabe.

También hemos visto que el espacio educativo físico, sea el que sea, aunque principalmente suela ser el aula, puede convertirse en una suerte de autoservicio de la moral, un lugar donde todo está a disposición, donde uno adquiere aquello que considera necesario, lo que más tirón tiene o lo que mejor entra por los ojos. Esa realidad puede convertir el lugar de encuentro educativo en un emplazamiento placentero y hasta divertido, y está bien que así sea, pero ello también puede ocasionar que la educación no acabe de cumplir con su misión al completo. Aquí se ha puesto encima de la mesa otra tarea, la de convertir el lugar de la educación en una especie de *petit paradis*, en un marco inolvidable que se lleva consigo para siempre, del que uno nunca acaba de salir. La aventura humanizadora de la educación también incluye habitar en determinados sitios que han sido preparados, diseñados y decorados de manera meticulosa para la ocasión moral. El lugar educativo, casi cualquier cosa que lo conforma, desprende algún valor —o varios al unísono—, tiene inscritos, por decirlo de otra manera, bienes internos y propios que merecen ser aprehendidos. Y resulta curioso que un

aula sea reducida a un lugar frío y de paso obligatorio sin otra lectura que esa, la de tener que permanecer allí durante un largo tiempo de manera obligatoria. Esta segunda tarea, pues, consiste en conseguir que en el espacio educativo, físicamente hablando, se respiren valores y que, por lo tanto, sea convertido en un marco preparado estéticamente para que sucedan aprendizajes de esos que no se pagan con dinero, que no garantizan ninguna prebenda que no sea moral.

Por último, la aventura humanizadora de la educación también es la aventura del conocimiento. No solo del que aparece reflejado en el currículo oficial, sin duda del todo necesario, sino también de otro saber no programado, impalpable pero sublime porque apunta a lo mejor posible, porque se adentra en el terreno moral. Esa idea acarrea una ineludible responsabilidad para el profesor, que se podría denominar el compromiso de admirar la cultura junto con el alumno. Y ya se ha dicho que tal deber necesita de dos cosas: por un lado, asumir la carga de saberse ignorante, y por otro, tratar de alcanzar algún grado de sabiduría. Algo nos dice que esta manera de comportarse del profesor cala mucho en el alumno. Mostrarse como un eterno aprendiz, ansioso por conocer, apasionado por saber, emocionado ante producciones culturales o como se quiera llamar a esta forma de vivir, ya se ha insinuado anteriormente, quizá sea la mejor y más completa competencia que un profesor puede enseñar y que un alumno puede aprender.

1 «Esperé a que se apagara un poco el ruido de todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza no hubiese sucedido nada de esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser un alumno agradecido. Un abrazo con todas mis fuerzas. Albert Camus».

2 A. Camus, *El primer hombre,* Barcelona, Tusquets, 1997, p. 126.

3 E.F. Schumacher, *Lo pequeño es hermoso,* Barcelona, Tursen-Hermann Blume, 2001.

4 E. Nicol, *La idea del hombre,* México, FCE, 1977. Sobre la idea mencionada en el texto vale la pena consultar el capítulo VII, «El crecimiento humano», de la obra de J.M. Barrio, *Elementos de antropología pedagógica,* Madrid, Rialp, 1998.

5 R.S. Peters, *El concepto de educación*, Buenos Aires, Paidós, 1969.
6 G. Gusdorf, *¿Para qué los profesores?, op. cit.*, 1969, p. 53.
7 R. Pring, *Una filosofía de la educación políticamente incómoda, op. cit.*, 2016, pp. 137.
8 G. Steiner y C. Ladjali, *Elogio de la transmisión, op. cit*.
9 A. MacIntyre, *Tras la virtud, op. cit.*, 1987.
10 J. Marías, *Historia de la filosofía*, Madrid, Alianza Editorial, 2008, p. 49.
11 R. Merton, *A hombros de gigantes: postdata shandiana*, Barcelona, Península, 1990.

INVITACIONES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES

En busca del artesano

Hemos llegado casi al final del camino marcado, al último trecho donde nos proponíamos elevar algunas propuestas para la formación de profesores y, en consecuencia y principalmente, para las Facultades de Educación.[1] Desde luego, no nos consideramos con la autoridad necesaria como para decir qué directrices se deben seguir si se quiere disponer de esos profesores que llamamos insustituibles y que andamos buscando. Y, dicho sea de paso, resulta fascinante la valentía que demuestran algunos al listar concretos preceptos que hay que cumplir para disponer de los mejores profesores posibles, como si eso de formar a un buen docente consistiera en encajar piezas de un puzzle, superar las pruebas de una *gincana* o reunir quesitos de diferentes colores hasta ganar la partida del Trivial. Más que sentando cátedra sobre un tema tan complicado, nos sentimos cómodos invitando, sugiriendo cosas que quizá podrían orientar el quehacer de nuestras Facultades que se dedican a formar maestros. Decimos quizá, porque entendemos que habrá centros universitarios que ya estén realizando cosas parecidas a las que aquí se puedan señalar. Además, se quiere insinuar todo con una laxitud considerable para que cada realidad universitaria pueda hacer una lectura particular, exclusiva y contextualizada de lo que aquí se pueda decir.

Una Facultad de Educación tiene la misión de capacitar a personas que quieren educar a pequeños y jóvenes, como una Facultad de Medicina tiene el cometido de formar a individuos que quieren dedicarse a sanar personas o una de Derecho tiene la labor de preparar a quienes quieren impartir justicia en múltiples ámbitos. Razones como esas fueron el motor de aquellas emblemáticas y primigenias universidades medievales que se conformaron en facultades y, por lo visto, son motivos que aún se mantienen en pie, que han resistido vientos y mareas a lo largo de la

historia. Cuando una Facultad de Educación presenta a la comunidad una hornada de nuevos profesores es como si esa corporación universitaria tuviera voz y dijera: «¡Aquí tienen ustedes a un nuevo grupo de hombres y mujeres preparados para educar! ¡Podemos garantizar que cuentan con las aptitudes necesarias para ello! ¡Sí, los hemos facultado para tal cosa!». Una graduación es algo tan serio como emocionante, es el resultado por excelencia de la maravillosa idea de la Universidad.

Durante los últimos años, esa es por lo menos nuestra impresión, dicho esperanzador mensaje se ha visto acotado al ámbito de la competencia, la técnica, el procedimiento, la habilidad, en fin, a todo aquello que se reúne en torno al *cómo* de la educación. Los sucesivos grupos de hombres y mujeres preparados para educar son conocedores de un sinfín de cómos, acumulan un elevado número de conocimientos, saben cómo hacerse con infinidad de recursos y, en definitiva, sabrán salir más o menos airosos de cualquier situación educativa que se les pueda presentar. Todo está muy bien; desde luego, sería mucho peor lo contrario. Gracias a esa preparación podemos hablar de profesionales de la educación, expertos en el ámbito educativo, entendidos en la cuestión de enseñar, competentes en que otros aprendan o cosas por el estilo. A esos recién graduados aún les falta la experiencia, hecho que ocasiona que se puedan sentir huérfanos de todo las primeras veces que se encuentran en medio de alumnos, colegas y familias, claro que sí; pero la facultad para ser profesor ya está, queda acreditada en el título académico que está colgado en una pared de casa.

Sin embargo, educar no es tan solo una profesión, también puede ser concebido como un arte, tal y como se apuntó en el primer capítulo de este libro. Es más, el profesor que se dedica solo a ejercer su profesión se deja por el camino al artista que está llamado a ser. Y todo buen artesano, señala Richard Sennet en un libro que no tiene desperdicio, «mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas».[2] Para el artesano es fundamental la reflexión, el espíritu contemplativo, la especulación, filosofar o como se le quiera llamar; esa acción típicamente humana es la que ayuda a considerar la realidad, a verla como la transcripción y compendio de lo invisible o teórico.

Nadie niega que se pueda ser un profesor eficaz sin acudir al pensamiento o la cavilación, pero algo nos dice que las altas cotas de excelencia se alcanzan cuando el discurrir está vivo y coleando, cuando uno asume que para ser competente hay que ser filósofo o algo parecido. Y no menos importante: algo también nos dice que el profesor que en su quehacer no incorpore una dimensión filosófica va abocado a la rutina profesional y personal, pues el carácter de un profesor puede ser rutinario. No es de recibo dar clases un año y estar todos los siguientes repitiendo lo mismo, incluso con los mismos ejemplos y chistes, como tampoco es lógico que un profesor sea la misma persona día tras día cuando se sabe que educar es cambio continuo. Vale la pena decir que eso de filosofar sin parar no es exclusivo del docente, sino que incumbe a cualquier profesional tal y como explicaba hace unos años Donald Shön en un influyente escrito,[3] o pensaban mucho antes que él Arquímedes de Siracusa de los matemáticos o Galeno de Pérgamo de los médicos.

El estudiante entra en una Facultad de Educación por loables motivos. No queremos ni pensar que haya quien se matricule por eso de no tener nada mejor que hacer, pues quien se forma como profesor para matar el tiempo tiene muchos números para hacérselo perder a los demás. Decíamos que el estudiante que accede a una Facultad de Educación debería verse envuelto desde el primer minuto en una soberbia misión: sentir cómo se le empieza a revolver un gusanillo que nunca más volverá a estar quieto y, en definitiva, asumir dónde se ha metido realmente. Esa estimulación está en manos de la Facultad, y parece ser tan importante que, incluso, podría llamar la atención de almas despistadas o desmotivadas que ya de entrada no esperan demasiado de los años universitarios que le esperan. Esa activación puede apalabrarse como la «convocatoria a ser artesanos de la educación», una llamada a filosofar indefinidamente acerca del sentido de actuación, la búsqueda de las mejores decisiones, es decir, una citación para instalarse *ad æternum* en la ética del profesor.

Es bueno lo que usualmente se viene haciendo en nuestras Facultades de Educación, a saber, que se aproveche el primer contacto con el estudiante para informarle de cuestiones como el plan de estudios por el que va a transitar, las características del lugar en el que se encuentra y quizá algo de su historia, las personas a las que puede acudir según sean los temas a tratar, los recursos de los que puede disponer, los procesos a los que se debe

ajustar, las asociaciones a las que se puede inscribir; en definitiva, es importante situarlo de la mejor manera posible a sabiendas de que aun así siempre quedan cabos sueltos o cosas por averiguar. Y sin embargo, eso no es suficiente para revelarle lo que antes se comentaba, para abrirle el apetito, para insuflarle las ganas de buscar al artesano que está llamado a ser.

Esa anunciación puede adquirir diversas formas y, bien pensado, no hace falta demasiada virguería y sofisticación. Quizá sería suficiente con explicarles a los nuevos estudiantes la historia de Albert Camus y su profesor Germain, que ya hemos rescatado en el capítulo anterior, u otras que hablen de lo importante que puede llegar a ser un profesor para un alumno. También bastaría con disfrutar de una charla que dan esos profesores universitarios que consiguen poner en pie al auditorio, que se conmueven y emocionan cuando hablan de qué significa dedicarse a la educación, que incitan a salir de allí corriendo para educar al primero que pase. Y no estaría mal conversar con profesores en ejercicio que puedan explicar a los estudiantes universitarios qué están esperando los niños y jóvenes de hoy: sus miradas y gestos los delatan. Esos alumnos esperan a alguien que los quiera, a alguien de quien poder enamorarse.

Este tipo de manifestaciones que pueden impulsar al estudiante a buscar al artesano que lleva dentro es una suerte de preludio para otras cosas. Nos referimos a modos de funcionar o condiciones que ayuden a encarar esa búsqueda con un mínimo de garantías. Todas ellas se reúnen en un mismo mensaje: un artesano se forma en un taller de artesanía, no en cualquier otro lugar. A continuación presentamos cuatro circunstancias que nos parecen importantes para eso, para que una Facultad de Educación se parezca a algo así, a una especie de taller de maestros y aprendices de la educación.

Ni uno para todos ni todos para uno, todos para la educación

En las Facultades de Educación suele darse el siguiente esquema: se presenta una colección de asignaturas que están orquestadas por diferentes profesores y que se suceden una tras otra. Cada una de las materias que conforman esa antología suele incluir sus propios contenidos, objetivos de enseñanza y de aprendizaje, modos de evaluación, metodología docente, competencias a adquirir, bibliografía obligatoria y recomendada, y alguna

que otra cuestión más que la burocracia universitaria exige rellenar. Algunas de esas asignaturas tienen lugar en el aula y otras en centros educativos, configurándose así en las conocidas «prácticas», e incluso pueden darse otras que tomen la forma de una suerte de servicio a la comunidad educativa. Ir superando asignaturas es ir acumulando créditos para obtener el título deseado, dicho sea de paso, una manera de proceder que recuerda mucho a la comercial.

Todo ello, y algún aspecto más que nos habremos dejado en el tintero, podría verse representado en una consigna que tiene una larga historia a sus espaldas. Algunos lo conocerán por tratarse del lema, aunque no oficial, de Suiza; y a la mayoría quizá nos suene más por ser el grito de guerra de D'Artagnan y sus inseparables Athos, Porthos y Aramis, los mosqueteros más famosos del mundo que nos presentó Alejandro Dumas: «Unus pro omnibus, omnes pro uno», *uno para todos y todos para uno.* Pues bien, cuando se observa el funcionamiento de una Facultad de Educación parece ser que encaja eso de: un estudiante para todos los profesores y todos los profesores para el estudiante. Incluso se le podría dar la vuelta y también se correspondería con lo que sucede: un profesor para todos sus estudiantes y todos los estudiantes para el profesor. No habría problema si todo estuviese articulado por alguna trama, si hubiera alguna narración que anudara lo que va ocurriendo, si, en definitiva, la formación de profesores tuviera que ver con la sensación de una sucesión que tiene un cierto sentido de unidad. Sin embargo, suele ocurrir algo diferente, esto es, que esa formación se parece más a una sucesión de sensaciones independientes las unas de las otras. Aunque ahora no sea el momento de inquirir por qué se produce tal situación, hay motivos evidentes que la fomentan y que no pasan desapercibidos. Nos referimos, por ejemplo, a lo que suele ocurrir en grandes Facultades, a que haya profesores que educan al mismo grupo de estudiantes y que, paradójicamente, no se han sentando nunca a hablar de ello ni sobre ellos, en ocasiones ni tan siquiera se conocen ni se ponen cara.

En este punto vale la pena rescatar algunas de las ideas de Wilhelm von Humboldt, considerado el padre de la Universidad moderna, el modelo universitario que nació a finales del siglo XVIII y que tantos éxitos ha cosechado. Para el eminente pensador alemán: «Solo la ciencia que brota del interior y puede arraigar en él, transforma también el carácter».[4] El artesano de la educación, es decir, aquel que mantiene un diálogo

permanente entre lo que hace y el pensamiento, acaso necesite verse envuelto en una circunstancia diferente a la anteriormente comentada, en una en la que la ciencia educativa germine dentro de él. Esta idea, se mire por donde se mire, demanda cooperación en el sentido más profundo del término, es decir, solicita que se obre junto a otros para alcanzar metas comunes. Y es en ese trabajar codo con codo donde la condición humana del profesor asoma el rostro, pues es arrimando el hombro como se puede edificar el acontecimiento ético que debería vivir el artista de la educación. El propio Humboldt viene a afirmar que: «Lo humano no puede desarrollarse más que en forma de cooperación».[5] En una Facultad de Educación —seguramente también en cualquier otra— el profesor no está para el estudiante ni este último está para el primero; ambos están allí para la educación, para buscarse y encontrarse como artesanos de tal ámbito.

Sin duda, son muchas las formas de concretar estas ideas, gente con la cabeza ordenada y una buena dosis de creatividad podría sorprendernos con certeras, agudas y concretas propuestas. Aquí nos limitamos a sugerir. El conocimiento educativo, como cualquier otro, está conformado por lo que podría llamarse «tópicos», toda una serie de asuntos que componen la trama y urdimbre de tal ámbito. Son temas que admiten diversas interpretaciones, sí, que no están cerrados sino en continua construcción, también, pero en tanto que asuntos, son verdades de mayoritaria y consensuada aceptación. Que el estudiante se haga con ellos es muy importante por una sencilla razón: para protegerse de la «opinología», una especie de virus que hoy en día campa a sus anchas por las calles y plazas y también ataca al ámbito educativo. Se nos ocurre —aunque quizá sea algo descabellado si observamos cómo están organizadas nuestras Facultades— que esos temas pudieran ser trabajados por equipos de profesores universitarios organizados de una manera particular.

Unos profesores, los más preparados y curtidos, podrían dedicarse a explicar los tópicos como ellos saben hacerlo, es decir, de una manera magistral. Es más, incluso se les podría reservar un aula especialmente preparada y decorada para esas ocasiones, un lugar de encuentro mágico para todos los estudiantes y docentes e investigadores, sí, ya que es importante que estos últimos también estén allí escuchando, pensando e interviniendo. Pocas cosas hay más educativas para un estudiante universitario que observar a sus profesores interpelándose, interrogándose y

hasta criticándose. Esos espectáculos docentes ocuparían pocas horas, las menos. El resto podrían ser conducidas por los demás profesores del equipo, cada uno de ellos haciéndose cargo de un pequeño grupo de estudiantes.

Esas clases con menos personas podrían convertirse en auténticos laboratorios de investigación educativa. Profesores y estudiantes, encendidos por las ideas presentadas y debatidas en las clases magistrales, deben tener la oportunidad de probar, ensayar, experimentar y, en fin, ponerse en peligro ante aquello que se ha dicho, atreverse a discernir si es así o asá, si hay que verlo de una manera o de aquella otra. Y no se trata de atreverse a trabajar por cualquier cosa, sino de acabar con algunas ideas claras con el fin de hacerse con algo sobre lo que pensar, es decir, para salir del laboratorio con algo de orden en la cabeza, aunque eso esté llamado a desordenarse en la siguiente clase. Es casi un enigma que la investigación educativa que se lleva a cabo en nuestras Facultades de Educación sea desconocida por los estudiantes, que aquello que sucede en los despachos y salas de trabajo de los departamentos, a pocos metros de las aulas, quede allí encerrado bajo llave. El pensamiento emerge cuando se contrasta con la realidad, y eso nos debería sugerir que el artesano en formación tiene que aprender a investigar, con todo lo que ello implica.

De la estrecha senda al campo abierto

«No hay remedio: para andar con acierto en la selva de la vida hay que ser culto, hay que conocer su topografía, sus rutas o métodos, es decir, hay que tener una idea del espacio y del tiempo que se vive, una cultura actual».[6] Estas palabras de don José Ortega y Gasset dirigidas a la formación universitaria no deberían caer en saco roto. El universitario, decía hace años el grandísimo filósofo madrileño, es «el nuevo bárbaro», una persona que es tremendamente especialista en algo y abusivamente inculto en casi todo lo demás. ¿Qué diría don José hoy? Responder a esa pregunta requeriría un libro aparte. La liebre del déficit de la formación cultural en la Universidad la levantaron ya hace años Edward Hirsch, a través de un famoso artículo, y Allan Bloom, mediante un renombrado libro.[7] Y por lo visto, aún no hemos podido atraparla, si es que no la hemos perdido de vista definitivamente, tal y como señalan algunos autores de referencia internacional.[8] El nivel de

especialización de nuestra formación universitaria ha llegado a tal punto que, desde el momento en que un alumno empieza unos estudios, sean estos cuales sean, comienza a transitar una especie de senda cuyos márgenes tienen muros lo suficientemente altos como para no ver más allá.

La formación del futuro artesano de la educación debería sentirse interpelada por esta idea, pues le interesa sobremanera. Si hay un profesional que debe dejar de transitar una senda tremendamente especializada en algo para caminar en campo abierto, ese es el profesor. Sospechamos que, a día de hoy, es posible que haya recién facultados para educar que no hayan tenido la oportunidad de salir de la vereda educativa. Dicho de otra manera, presentimos que habrá quienes no hayan sido invitados a relacionarse con las ideas vivas de otras áreas de conocimiento, nociones que son necesarias para interpretar la existencia humana e imprescindibles para convertir la profesión en arte, para transformar un mero proceso de transmisión en una aventura humanizadora. Por supuesto que se puede suponer que un estudiante de profesor, como cualquier hijo de vecino, puede buscarse las habichuelas por su cuenta y mostrarse como un ejemplar autodidacta cultural, pero ese suponer no quita que la universidad deba renunciar a una de sus ancestrales y principales misiones.

Podríamos encontrar a quien defienda que para solventar el problema hay que volver a las Artes Liberales, esto es, al *Trivium* y al *Quadrivium*, o por lo menos plantear algo muy parecido. No creemos que sea para tanto, no hace falta retroceder tanto en el tiempo, aunque, dicho sea de paso, algo deben tener esas Artes tan antiguas y trasnochadas cuando de alguna manera se mantienen en el sistema universitario norteamericano. Sería suficiente con recuperar el sentido de aquel emblemático programa de estudios medieval heredero de la organización platónica del conocimiento; bastaría con plantearse algo parecido a lo que don José llamó «Facultad de Cultura»,[9] un vivero de ideas que provocan la liberación de la oscuridad que produce la ignorancia.

Se nos ocurre algo al respecto. El primer año de estudios superiores quizá no debería ser de concentración en la ciencia educativa, sino de dispersión en todas las áreas posibles, una diáspora de conocimientos y saberes que, por supuesto, nunca dejase de estar conectada con el terreno educativo. Dicho de otra manera, antes de encarar la senda de la formación en el magisterio, los estudiantes deberían poder caminar por otros terrenos como

las matemáticas, la historia, la literatura, la música, la sociología, la psicología y la filosofía, lugares que, directa o indirectamente, hablan de la educación. En dichos terrenos que representan un campo abierto se encuentran las quintaesencias de las ideas que son necesarias para poder ver, palpar, saborear, sentir y vivir la educación como un arte, como un acontecimiento ético.

Se podría plantear que una Facultad de Educación organizase los cursos, seminarios o asignaturas que considerase necesarios para alcanzar el cometido presentado; o bien que entre diversas Facultades, de una misma institución universitaria o de varias, organizasen un programa conjunto. Puede que esta última opción nos parezca más acertada por una razón de peso que hoy en día tiende a pasar desapercibida en la formación de profesores. Es importante que haya espacios y momentos en los que los estudiantes de una Facultad de Educación convivan con estudiantes y profesores de diferentes Facultades, que respiran aires distintos o que conozcan otras maneras de proceder. Eso es algo que ayuda a asumir que hay otras realidades, otras maneras de concebir el mundo y, a fin de cuentas, eso es algo que vivirán cuando se dediquen a educar, cuando tengan delante a un grupo de jóvenes o niños observándolos con los ojos bien abiertos y escuchándolos atentamente.

Dejar de ser perfectos desconocidos y conversar, conversar y conversar

La influencia personal y educativa no es solo un importantísimo cometido de la educación preuniversitaria, también es un solemne fin de la Academia. En la universidad el estudiante sigue siendo un sujeto de aprendizaje moral y el profesor puede llegar asimismo a ser considerado como insustituible. Es más, la edad juvenil que viene a coincidir con la universitaria suele ser la etapa en la que gradualmente se forma un plan de vida. Pero ese proceso de planificación vital hay que entenderlo en toda su complejidad, y para ello nada mejor que recurrir a las palabras del gran Eduard Spranger:

> Sería comprender equivocadamente este proceso el pretender reducirlo a la elección de profesión. No se trata al principio ni siquiera de planes que nazcan de un fin plena y claramente propuesto, sino que nos referimos a la dirección que toma la vida interior, formándose, con la tendencia de impulsos y la presión del mundo exterior, un paralelogramo de fuerzas. Así se forma el hombre en las profundidades, en el laberinto inconsciente o inadvertido de su interior.[10]

La influencia educativa y personal que el profesor de universidad puede ejercer en sus estudiantes acontece en diversos momentos y espacios que conforman la actual educación universitaria: en clases, seminarios, prácticas de laboratorio, foros virtuales o, por qué no decirlo, en una simple conversación de pasillo. Sin embargo, hay un momento —y un espacio— que parece ser el más relevante de todos: la tutoría personal. En ella centraba su mirada de una manera especial el influyente cardenal John Henry Newman, y seguramente por eso ha resultado ser una enseña del emblemático modelo universitario inglés.[11]

Hay que preguntarse en qué estado nos encontramos en relación con este asunto en las Facultades de Educación. Nosotros tenemos un posible diagnóstico: en no pocas ocasiones la tutoría personal adopta la forma de encuentro informativo, mientras que en otras muchas toma la de una reunión para resolver problemas o conflictos burocráticos; sí, algo similar a una ventanilla de reclamaciones, algo que se parece a una mesa de atención al cliente, si se prefiere así. De lo que se trata es de que el estudiante pueda estar informado de todo lo que necesite, y de que disponga de un recurso para poder solventar las contrariedades que puedan aparecer durante su periplo académico. En tal situación resulta lógico, la tutoría no necesita una sistematicidad, regularidad, obligatoriedad, un compromiso de asistencia ni nada parecido. No todos los estudiantes precisan estar informados siempre; tampoco son todos los que solicitan horas de tutoría a sus profesores, ni tan siquiera los que tienen contratiempos, o, en el caso de tenerlos, los solventan por su cuenta y riesgo a través de Internet. En definitiva, el actual estado de la tutoría personal en las Facultades de Educación —eso nos parece por lo menos a nosotros— es básicamente una reducción o minimización de lo que podría ser, esto es, encuentros anecdóticos de perfectos desconocidos que en verdad están llamados a mantener una conversación sin fin.

La tutoría universitaria no es cualquier cosa para el futuro artista de la educación. No se trata de una mera charla distendida y amable, sino de un diálogo en el que surgen y se plantean temas importantes y esenciales, asuntos que tocan hueso, que tienen visos de incidir en el carácter y la personalidad moral del estudiante. Y es que la universidad, por mucho que hoy ya no lo parezca, no es solo una institución epistemológica dedicada al conocimiento; también es una institución ontológica, es decir, centrada en el

ser. En la tutoría universitaria no hay un director de orquesta o un patrón de barco que marque un rumbo determinado. La tutoría es demasiado imprevisible como para encorsetarla en competencias o contenidos; es demasiado caprichosa como para que se deje calibrar por indicadores, rúbricas o resultados. La tutoría universitaria no tiene conclusión, siempre está abierta, siempre deja algo para el siguiente encuentro. Su valor, por lo tanto, no reside en lo que se concluye, sino en las palabras que la conversación va depositando en las mentes y almas de los que en ella participan.

En la tutoría, así concebida, asoman, pues, dos interesantes cuestiones. La primera: que el futuro artista de la educación está llamado a cultivar su propia autodeterminación, a plantar aquellas semillas que, a su manera, le podrán convertir quizá en uno de esos profesores insustituibles. Dicho de otra manera, la tutoría universitaria representa una espléndida ocasión para que el estudiante de educación vaya descubriendo por sí mismo lo que está llamado a ser, algo que no está determinado ni cerrado. Y es que, tal y como afirma el filósofo Daniel Innerarity, «una autodeterminación lograda sería, por lo tanto, la de quien trata de realizar un proyecto de vida prometedor y no se deja encadenar por ese proyecto».[12] Y la segunda: en la tutoría se aprende a asumir que uno va a formar parte de la élite de su comunidad; en este caso, de la élite del cuerpo de profesores. Hay que entender bien esto último para no caer en prejuicios o erradas interpretaciones. Etimológicamente hablando, la élite no es aquel grupo de individuos que se desvincula de la comunidad o que dispone de algo opuesto a lo común, sino aquel grupo de personas que se involucra en lo propio, y sobre todo lo ajeno, con todo su ser, con un elevado sentido de la responsabilidad. Los profesores, bien lo sabemos, no constituyen una clase social privilegiada y envidiada, pero sí que tienen algo de dirigentes en tanto que destacan por sus gustos, formas de vida, gestos, pensamientos, valores, etc. Y, ciertamente, disponer de tales personas, incluso se podría decir que de «ejemplos andantes», es una necesidad de cualquier sistema educativo. Visto así, tal y como señala George Steiner,[13] y por lo menos en nuestra realidad, estamos faltos de universitarios y, por lo tanto, también de futuros profesores, de élite, de personas que se enfrenten a la actual situación social, una suerte de proyecto que tienda a esconder la responsabilidad social y comunitaria bajo la bandera de la autonomía personal y la libertad.

La tutoría, tal y como nosotros la entendemos, no es una tarea fácil. Por un lado, exige que haya profesores universitarios que se crean eso de que la conversación personal con sus estudiantes, futuros profesores nada más y nada menos, es una parte fundamental de su quehacer. Ciertamente, siempre quedará la duda de si cualquier profesor universitario dispone de las condiciones personales necesarias para acometer tan importante tarea. Por otro lado, requiere que las Facultades de Educación la sitúen en un lugar de preferencia, que la incluyan de una manera o de otra en sus planes de estudios, que no la traten como una cuestión que dependa de la elección personal de cada estudiante y cada profesor.

Vivir algo quijotesco

Esta última sugerencia podría estar dirigida a cualquier Facultad, y por lo tanto también a las de Educación. Nos sorprende sobremanera escuchar un mensaje que sobrevuela los centros educativos que contratan a los recién graduados. De una manera o de otra, y cada vez más, se escucha que son ellos los que deben hacerse cargo de enseñar a los nuevos profesores a trabajar en equipo, que deben transmitirles determinados hábitos morales, fomentar en ellos la responsabilidad o cuestiones por el estilo. No se trata de renegar de los éxitos alcanzados por la formación universitaria durante los últimos años, que sin duda han sido considerables; de lo que se trata es de mantener en pie la formación moral, parte esencial de la misión de la universidad; o, si se prefiere, de que no atendamos dicha formación humana como es debido y andemos por allí hablando de formación universitaria cuando en verdad estamos hablando de otra cosa.

Y no decimos esto porque la formación que acontece en la universidad deba todavía estar más adaptada a la realidad, sino por todo lo contrario, es decir, para que sea algo así como un intervalo, una pausa en el tiempo. Sí, defendemos una formación que realmente sea un intermedio entre, por un lado, la educación y los modos de vida que la han precedido y que por múltiples razones son diferentes a ella y, por otro lado, algo que está por llegar, una futura profesión y un acontecer vital que se pueden imaginar, pero que no se conocen de manera exacta. No se trata de un ínterin banal, de un período de tiempo para coger aire y refrescarse, ni del abandono o aparcamiento de otras actividades. De lo que se trata más bien es de poder

dedicarse sin ataduras a una actividad única y excepcional: la de intentar comprender el mundo desde una determinada perspectiva, examinándose a uno mismo en dicho ejercicio de comprensión. Tal actividad, típica y profundamente humana, no depende de ningún derecho previamente adquirido, como puede ser el derecho a ser universitario, ni de ninguna prerrogativa posterior, como la de garantizar que uno va a poder ganarse la vida de la mejor manera posible. El auténtico privilegio que otorga y garantiza la universidad es el de ser estudiante.

Ello exige repensar algunas cuestiones. Una de ellas es presentar de manera explícita y solemne la vida universitaria, el intervalo de tiempo en el que uno ha decidido participar. No sería una pérdida de tiempo que los estudiantes, y también los profesores, conocieran, por ejemplo y sin ir más lejos, cuál es el significado de la palabra o la frase que acompaña el escudo de su universidad y que tantas veces ven impresa en documentos, que engalana las aulas y pasillos o que llevan inscrita en sus carpetas y agendas. Otra cuestión interesante es el planteamiento de la vida universitaria. Para ello es necesario recuperar el sentido de todas aquellas actividades que complementan a las meramente académicas y las enriquecen. Nos referimos a actividades que no son meramente folclóricas, sino que tienen ingredientes formativos como la práctica del deporte, la música o el teatro, la participación en actos culturales, la pertenencia a asociaciones estudiantiles, el voluntariado universitario, etc. Al mantenimiento de estas actividades se han dedicado en especial las universidades norteamericanas, y aunque pueda tener algo que ver con el *marketing* o con la atracción de suculentos ingresos, aquel suele estar fundamentado en la educación integral y humanística de los estudiantes.[14]

La última cuestión, y seguramente la más importante, es el mantenimiento y la defensa de los hábitos morales, de esas maneras de estar en la vida universitaria, y en tantas otras que podamos imaginar. No es que haya que atajar ciertas prácticas o fomentar determinadas costumbres porque sí, o solo porque, supuestamente, unas entorpecen y otras favorecen el florecimiento humano, sino que se debe apostar por unos hábitos y renunciar a otros porque facilitan y entorpecen respectivamente la vida buena universitaria. Así, por ejemplo, subrayar los libros de la biblioteca, práctica ciertamente común en nuestras universidades, refleja descortesía o desconsideración hacia el bien público y representa una vida universitaria

que adolece de sentido de pertenencia a la comunidad de la universidad. Lo mismo podría decirse de las paredes pintadas, las mesas rayadas, la impuntualidad, levantarse en medio de clase y tantas otras acciones que quizá sean útiles para una buena vida, pero que no resutan adecuadas para una vida buena. Todo ello no solo va en perjuicio del estudiante que así se comporta y actúa, sino que también va en contra de la propia universidad, de su misión educativa. La vida universitaria que concebimos y defendemos incluye una repulsa de lo bajo, lo vil y lo innoble, el desdén a la vulgaridad, la pereza, lo fácil y lo cómodo.

Todo lo dicho —así lo consideramos— exige un trabajo en equipo del profesorado que conforma una Facultad de Educación, y que todos se pongan de acuerdo a la hora de, por ejemplo, aplaudir determinados comportamientos y censurar otros. Se podría confiar en el criterio personal de cada docente, en lo que cada uno a nivel personal considera en relación con el asunto, que es algo que de hecho se viene practicando en la mayoría de Facultades de Educación durante los últimos años, en especial en las instituciones públicas y de gran tamaño. Pero, a nuestro entender, esa manera de proceder suele acabar en el desmembramiento de la vida universitaria, pues aumenta la falta de coherencia y provoca que no haya tantas vidas universitarias como profesores con los que se cruza cada estudiante.

Algo nos dice que solo quien vive una situación quijotesca, una suerte de proceso de transformación vital fecundo e inexplicable, está en disposición de conseguir lo mismo con otros, con los niños y jóvenes que esperan allá, en los centros educativos. Algo nos dice que quien ha vivido una aventura humanizadora con un cierto sentido, puede atreverse a aventurarse con otros; algo nos dice que quien se ha visto inmerso en un auténtico acontecimiento ético durante su formación como profesor, puede convertir en realidad la ética que aquí se ha tratado de explicar.

1 De ahora en adelante, y por una cuestión de claridad expositiva, nos referiremos a «Facultad de Educación» como a aquella que se dedica entre otras cosas a formar maestros. En ella incluimos todas las Facultades que se dedican a tal misión, aunque lleven otros nombres.

2 R. Sennet, *El artesano*, Barcelona, Anagrama, 2009, p. 21.

3 D. Shön, *El profesional reflexivo*, Barcelona, Paidós, 1998.
4 J. Abellán, «La idea de Universidad de Wilhelm von Humboldt», en F. Oncina (ed.), *Filosofía para la Universidad, filosofía contra la Universidad (de Kant a Nietzsche), op. cit.*, p. 284.
5 Ibíd., p. 286.
6 J. Ortega y Gasset, «En el centenario de una universidad», en *Obras completas*, vol. V, Madrid, Alianza Editorial, 2005, p. 450.
7 Nos referimos a E. Hirsch, «Cultural Literacy», *The American Scholar*, 52(2), 1983, pp. 159-169; A. Bloom, *The Closing of American Mind, op. cit.*
8 Entre otros destacan: J. Llovet, *Adiós a la Universidad. El eclipse de las humanidades*, Barcelona, Galaxia Gutemberg, 2011; S. Collini, *What Are Universities For?*, Londres, Penguin Group, 2012; A. Delbanco, *College, What It Was, Is, and Should Be*, Nueva Jersey, Princeton University Press, 2012.
9 J. Ortega y Gasset, *La misión de la Universidad, op. cit.*
10 E. Spranger, *Psicología de la edad juvenil*, Madrid, Revista de Occidente, 1973, p. 66.
11 J.H. Newman, *The Idea of a University*, Nueva York, Longmans Green and Co., 1927.
12 D. Innerarity, *Ética de la hospitalidad*, Barcelona, Península, 2001, p. 40.
13 G. Steiner, *La idea d'Europa*, Barcelona, Arcàdia, 2004 [trad. cast.: *La idea de Europa*, Madrid, Siruela, 2006].
14 A. Colby, T. Ehrlich, E. Beaumont y J. Stephens, *Educating Citizens. Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*, San Francisco, Jossey-Bass, 2003.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Necesitamos profesores que sepan explicar las cosas que conocen, que estén a la última en nuevas tecnologías y en novedosas estrategias didácticas y que, además, motiven a los alumnos y que se comporten de manera responsable, justa, respetuosa y empática. En definitiva, necesitamos expertos profesionales que cumplan con la deontología de la profesión docente. Y, sin embargo, ¿son solo así los profesores que necesitamos?, ¿es suficiente con disponer de conocimientos y técnica y con respetar ciertos principios éticos? Algo nos dice que no: también necesitamos que los profesores sepan enseñar más allá del plano académico, que hagan de la educación una maravillosa aventura humanizadora; un auténtico acontecimiento de transformación personal.

La ética del profesorado que aquí se presenta se centra en esta buena influencia educativa y personal que un profesor puede ejercer en los alumnos y que produce dignos y admirables resultados. Este libro no es un recetario: la ética no pretende dar soluciones sino promover una madurez argumentativa. Precisamente, eso es algo en lo que destacan los profesores que consideramos insustituibles, los que convierten la educación en una espectacular obra de arte.

FRANCISCO ESTEBAN es doctor en Pedagogía y Filosofía. Es profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona (UB) y miembro del grupo consolidado de Investigación en Educación Moral (GREM) de dicho departamento. Sus investigaciones se centran en la formación ética de los profesionales de la enseñanza y la filosofía de la formación universitaria, ámbitos en los que tiene diversas publicaciones internacionales. Es delegado del Rector de la UB para el Observatorio de Estudiantes.

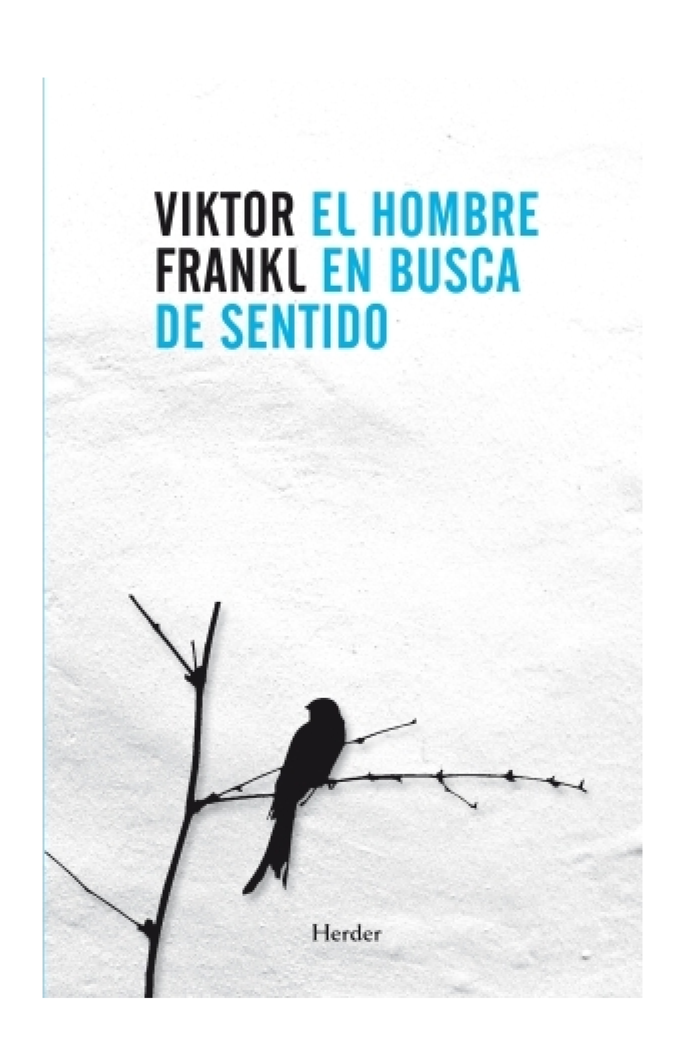
OTROS TÍTULOS

Carlos María Moreno
Ética de la empresa

María Javiera Aguirre Romero
Ética de los medios de comunicación

Begoña Román Maestre
Ética de los servicios sociales

Guillem Turró Ortega
Ética del deporte


VIKTOR FRANKL
EL HOMBRE EN BUSCA DE SENTIDO
Herder

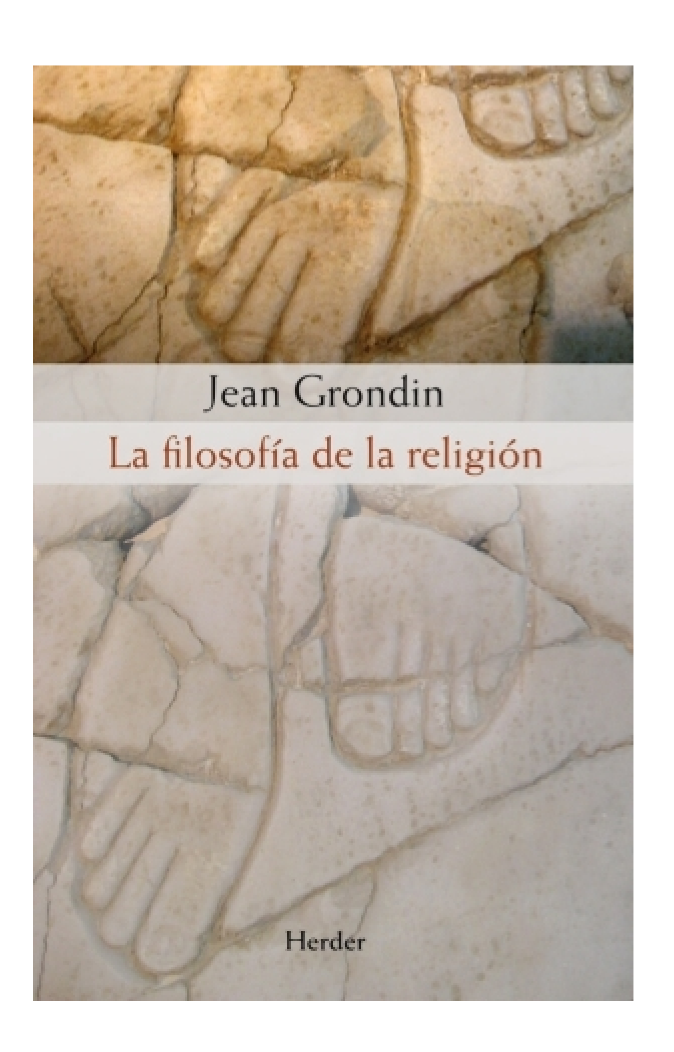
El hombre en busca de sentido

Frankl, Viktor
9788425432033
168 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Nueva traducción"El hombre en busca de sentido" es el estremecedor relato en el que Viktor Frankl nos narra su experiencia en los campos de concentración.Durante todos esos años de sufrimiento, sintió en su propio ser lo que significaba una existencia desnuda, absolutamente desprovista de todo, salvo de la existencia misma. Él, que todo lo había perdido, que padeció hambre, frío y brutalidades, que tantas veces estuvo a punto de ser ejecutado, pudo reconocer que, pese a todo, la vida es digna de ser vivida y que la libertad interior y la dignidad humana son indestructibles. En su condición de psiquiatra y prisionero, Frankl reflexiona con palabras de sorprendente esperanza sobre la capacidad humana de trascender las dificultades y descubrir una verdad profunda que nos orienta y da sentido a nuestras vidas.La logoterapia, método psicoterapéutico creado por el propio Frankl, se centra precisamente en el sentido de la existencia y en la búsqueda de ese sentido por parte del hombre, que asume la responsabilidad ante sí mismo, ante los demás y ante la vida. ¿Qué espera la vida de nosotros?El hombre en busca de sentido es mucho más que el testimonio de un psiquiatra sobre los hechos y los acontecimientos vividos en un campo de concentración, es una lección existencial. Traducido a

medio centenar de idiomas, se han vendido millones de ejemplares en todo el mundo. Según la Library of Congress de Washington, es uno de los diez libros de mayor influencia en Estados Unidos.

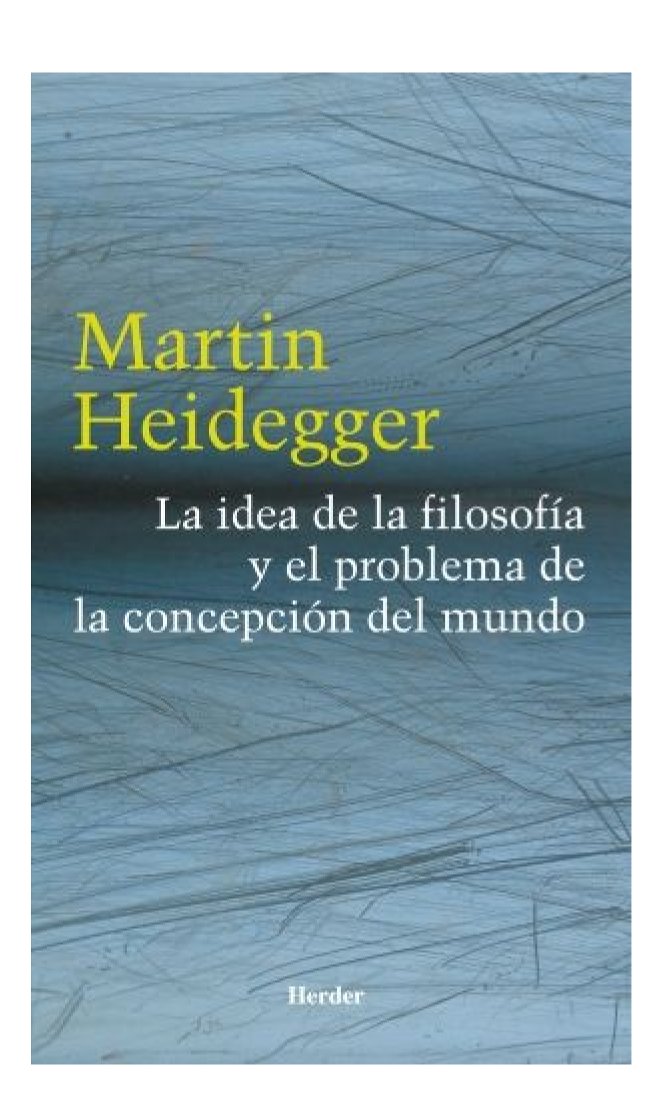

Jean Grondin
La filosofía de la religión
Herder

La filosofía de la religión

Grondin, Jean
9788425433511
168 Páginas

¿Para qué vivimos? La filosofía nace precisamente de este enigma y no ignora que la religión intenta darle respuesta. La tarea de la filosofía de la religión es meditar sobre el sentido de esta respuesta y el lugar que puede ocupar en la existencia humana, individual o colectiva. La filosofía de la religión se configura así como una reflexión sobre la esencia olvidada de la religión y de sus razones, y hasta de sus sinrazones. ¿A qué se debe, en efecto, esa fuerza de lo religioso que la actualidad, lejos de desmentir, confirma?

Cómpralo y empieza a leer


Martin
Heidegger
La idea de la filosofía
y el problema de
la concepción del mundo
Herder

La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo

Heidegger, Martin
9788425429880
165 Páginas

¿Cuál es la tarea de la filosofía?, se pregunta el joven Heidegger cuando todavía retumba el eco de los morteros de la I Guerra Mundial. ¿Qué novedades aporta en su diálogo con filósofos de la talla de Dilthey, Rickert, Natorp o Husserl? En otras palabras, ¿qué actitud adopta frente a la hermeneútica, al psicologismo, al neokantismo o a la fenomenología? He ahí algunas de las cuestiones fundamentales que se plantean en estas primeras lecciones de Heidegger, mientras éste inicia su prometedora carrera académica en la Universidad de Friburgo (1919- 923) como asistente de Husserl.

Cómpralo y empieza a leer

JESPER JUUL



Decir no, por amor

Padres que hablan claro:
niños seguros de sí mismos

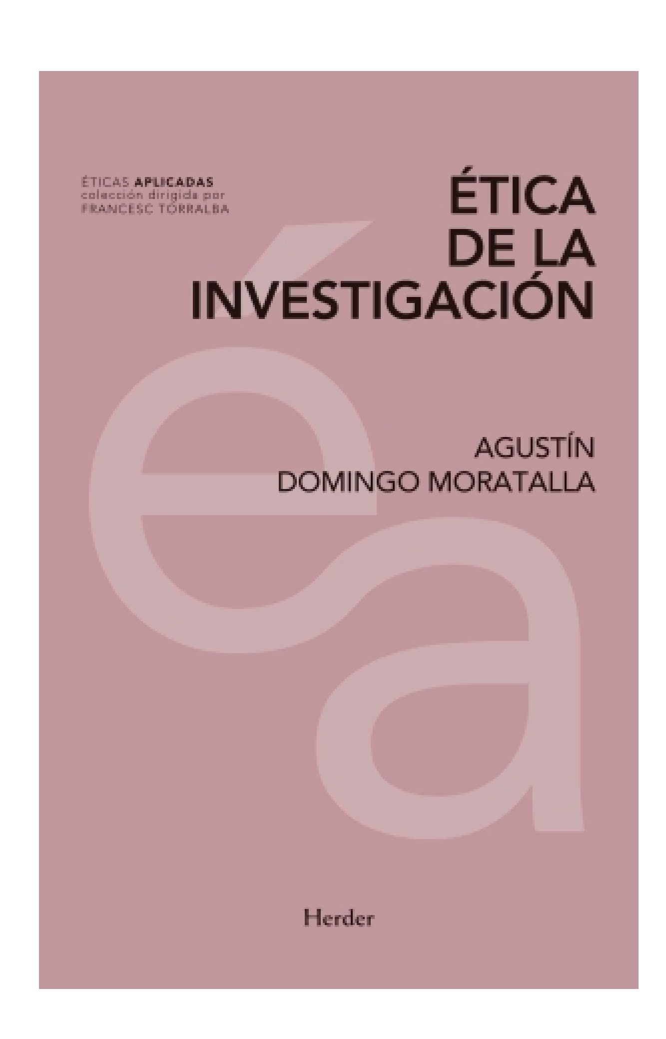
Herder

Decir no, por amor

Juul, Jesper
9788425428845
88 Páginas

El presente texto nace del profundo respeto hacia una generación de padres que trata de desarrollar su rol paterno de dentro hacia fuera, partiendo de sus propios pensamientos, sentimientos y valores, porque ya no hay ningún consenso cultural y objetivamente fundado al que recurrir; una generación que al mismo tiempo ha de crear una relación paritaria de pareja que tenga en cuenta tanto las necesidades de cada uno como las exigencias de la vida en común. Jesper Juul nos muestra que, en beneficio de todos, debemos definirnos y delimitarnos a nosotros mismos, y nos indica cómo hacerlo sin ofender o herir a los demás, ya que debemos aprender a hacer todo esto con tranquilidad, sabiendo que así ofrecemos a nuestros hijos modelos válidos de comportamiento. La obra no trata de la necesidad de imponer límites a los hijos, sino que se propone explicar cuán importante es poder decir no, porque debemos decirnos sí a nosotros mismos.

Cómpralo y empieza a leer


ÉTICAS APLICADAS
colección dirigida por
FRANCESC TORRALBA
ÉTICA
DE LA
INVESTIGACIÓN
AGUSTÍN
DOMINGO MORATALLA
Herder

Ética de la investigación

Domingo Moratalla, Agustín
9788425440953
216 Páginas

La ética de la investigación se ha convertido en una de las éticas aplicadas más interesantes en la sociedad del conocimiento y la era de la globalización. A diferencia de otras éticas aplicadas que afectan a ciertos ámbitos particulares o a determinadas actividades profesionales, la actividad investigadora está en el corazón mismo de aquello que define nuestro tiempo: el conocimiento y su valor o sentido para la vida de la humanidad. Es por ello que, hoy más que nunca, es necesaria una ética de la investigación que, además de reconstruir el factor vocacional de la actividad investigadora como profesión, oriente cívicamente la responsabilidad en un horizonte de solidaridad global, que no se limite a describir las normas o los códigos que guían la investigación clínica y que descubra, clarifique y promueva la dimensión ética de la actividad investigadora, entendida ahora en un sentido muy amplio. Como introducción general a la ética de la investigación, esta obra ofrece recursos para que estudiantes, investigadores, emprendedores, técnicos, profesores, gestores de innovación y divulgadores de cultura científica descubran los valores que configuran sus prácticas cotidianas y se planteen en qué medida promueven una cultura de la responsabilidad solidaria.